

Tesis Doctoral



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FORMACION DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**La formación personal del futuro profesor:
Un estudio desde el enfoque radical e inclusivo
y la ontología del lenguaje**

Dirigida por

Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Presentada por

Rosa Inés Campusano Varas

Madrid, 2016

AGRADECIMIENTOS

A todos aquellos que estuvieron cerca en este nuevo camino de aprendizaje,
quienes con su presencia, palabra y entusiasmo
aumentaron mi confianza para llegar al final.
¡Muchas gracias!

INDICE GENERAL

Resumen	9
Palabras clave	10
Abstract	11
Key words	12
Prólogo	13
1. Introducción	15
2. Justificación del estudio	20
3. Bases teóricas	22
3.1. ¿Para qué sirve la teoría?	20
3.2 Contexto chileno: educación y mercado. Una mirada crítica	25
3.3 El profesorado y su formación en Chile	28
3.3.1 Radiografía de los estudiantes de Pedagogía hoy	39
3.3.2 Instituciones que forman profesores en Chile	45
3.4 Identidad profesional	51
3.5 Educación. Una idea de lo que debe ser la persona	54
3.6 Enfoque radical e inclusivo de la formación	57
3.7 El conocimiento de sí mismo. La consciencia	70
3.7.1 El conocer del conocer. Consciencia y lenguaje	76
3.8 La ontología del lenguaje	81
3.8.1 Aporte de la ontología del lenguaje al autoconocimiento	88
3.9 Aprendizaje y desaprendizaje	95
3.10 De las emociones	99
3.10.1 La emoción del profesor	103
3.10.2 Repertorios emocionales	106
3.10.3 La emoción en el aula	109
3.11 Educar con el corazón. La Pedagogía del amor	114
4. Marco metodológico	117
4.1 De las inquietudes	118
4.2 Problema de investigación	119
4.3 Preguntas de investigación	123

4.4 Metodología	124
4.4.1 El estudio fenomenológico y la hermenéutica	128
4.5 Participantes de la investigación. Colaboradores	135
4.6 Métodos y técnicas de recolección de datos	138
4.6.1 Confidencialidad y anonimato	141
4.6.2 La validez de las estrategias de recolección	141
4.6.3 Descripción de las estrategias de recolección	142
4.6.3.1 Grupos focales para los profesores en formación	142
4.6.3.2 El cuestionario	148
4.6.3.2.1 Sobre la validez y confiabilidad del cuestionario	150
4.6.3.3 Entrevista en profundidad	155
5. Técnicas para el procesamiento de los datos	158
5.1 Manejo de datos	163
5.1.1 La triangulación hermenéutica	165
6. Presentación y análisis de los Resultados	167
6.1 Resultados del cuestionario	170
6.2 Análisis del cuestionario	183
6.3 Entrevista en profundidad	185
6.4 Grupos focales	219
6.5 Resultado de la búsqueda y descripción de las mallas curriculares	236
7. Interpretación y discusión de los Resultados	244
8. Hallazgos y conclusiones	273
9. Limitaciones del estudio y expectativas para posibles investigaciones	281
10. Referencias bibliográficas	282
11. Anexos	290
11.1 Anexo 1: Cuestionario	291
11.2 Anexo 2: Resultados de la validación del cuestionario	295

Índice de figuras

Figura N° 1: Etapas para la realización del marco teórico	24
Figura N° 2: Modelos de formación Inicial de profesores	36
Figura N° 3: Tipos de relaciones entre la universidad y la escuela en las prácticas de profesores iniciales	38
Figura N° 4: Consciencia y complejidad	61
Figura N° 5: El punto ciego del observador	63
Figura N° 6: El yo docente	69
Figura N° 7: Reflexión y lenguaje	77
Figura N° 8: El lenguaje genera ser	87
Figura N° 9: Modelo OSAR	90
Figura N° 10: Relación emocional en el aula	110
Figura N° 11: Relaciones que conducen a un clima propicio para el aprendizaje	111
Figura N° 12: Reducción fenomenológica	129
Figura N° 13: El investigador fenomenológico	131
Figura N° 14: La experiencia y el sujeto	132
Figura N° 15: Círculo hermenéutico	133
Figura N° 16: Consideraciones relativas al estudio	136
Figura N° 17: Estrategias multimétodo	139
Figura N° 18: Estrategias de recogida de información	140
Figura N° 19: Validación del cuestionario	153
Figura N° 20: Etapas en el análisis de los datos	162
Figura N° 21: Proceso seguido para el análisis de datos cualitativos	164
Figura N° 22: Triangulación de estrategias de recolección de datos	166

Índice de tablas

Tabla N° 1: Dependencia administrativa de escuelas y liceos año 2012	27
Tabla N° 2: Cantidad de docentes por dependencia	28
Tabla N° 3: Premisas básicas de paradigmas de formación	35
Tabla N° 4: Características de los estudiantes que ingresan a las carreras de Pedagogías	41
Tabla N° 5: Institutos de Formación Técnica con carreras de Pedagogía	45
Tabla N° 6: Universidades del Consejo de Rectores con carreras de Pedagogía	46
Tabla N° 7: Universidad privadas con carreras de Pedagogía	48
Tabla N° 8: Síntesis. Universidades y Centros de Formación Técnica con carreras de Pedagogía	50
Tabla N° 9: Sobre la consciencia	59
Tabla N° 10: Concepciones sobre el lenguaje	85
Tabla N° 11: Algunas emociones	108
Tabla N° 12: Niveles de análisis en la investigación cualitativa	127
Tabla N° 13: Características de los colaboradores profesores	136
Tabla N° 14: Características de los colaboradores estudiantes	137
Tabla N° 15: Propósito del grupo focal	143
Tabla N° 16: Organización de los grupos focales	145
Tabla N° 17: Clasificación de las preguntas de los grupos focales	146
Tabla N° 18: Ventajas y desventajas de los grupos focales	146
Tabla N° 19: Tipos de preguntas de los grupos focales	148
Tabla N° 20: Tipos de preguntas de la entrevista en profundidad	157
Tabla N° 21: Preguntas con menor puntaje promedio	180
Tabla N° 22: Preguntas con mayor puntaje promedio	180
Tabla N° 23: Resultado entrevista en profundidad 1	185
Tabla N° 24: Resultado entrevista en profundidad 2	188
Tabla N° 25: Resultado entrevista en profundidad 3	193
Tabla N° 26: Resultado entrevista en profundidad 4	198
Tabla N° 27: Resultado entrevista en profundidad 5	201
Tabla N° 28: Resultado entrevista en profundidad 6	206
Tabla N° 29: Resultado entrevista en profundidad 7	209
Tabla N° 30: Resultado entrevista en profundidad 8	211

Tabla N° 31: Síntesis. Resultado entrevistas en profundidad	214
Tabla N° 32: Códigos y categorías de los grupos focales	219
Tabla N° 33: Categorización de los grupos focales	221
Tabla N° 34: Malla curricular universidad N° 1	236
Tabla N° 35: Desglose de ramos universidad N° 1	237
Tabla N° 36: Malla curricular universidad N° 2	238
Tabla N° 37: Desglose de ramos universidad N°2	239
Tabla N° 38: Malla curricular universidad N° 3	239
Tabla N° 39: Desglose de ramos universidad N° 3	240

Índice de gráficos

Gráfico N° 1: Resultados promedio preguntas constructo consciencia	171
Gráfico N° 2: Resultados promedio preguntas constructo egocentrismo	172
Gráfico N° 3: Resultados promedio preguntas constructo madurez	174
Gráfico N° 4: Resultados promedio preguntas constructo autoconocimiento	176
Gráfico N° 5: Resultados promedio preguntas constructo universalidad	178
Gráfico N° 6: Valores por pregunta	179
Gráfico N° 7: Porcentaje de respuestas por cada constructo	181

RESUMEN

Esta investigación analiza la formación del profesorado en Chile desde una perspectiva de la persona, y la necesidad de repensar los programas de formación inicial tomando en consideración los actuales requerimientos sociales, que nos indican que las competencias técnicas de los profesores no bastan para educar a los niños y jóvenes de hoy. Son necesarias competencias de tipo personal, que lleven a tener un profesor más conciente de sí y de su profesión.

Este estudio se adhiere a la propuesta de un enfoque radical e inclusivo de la formación, centrado en la conciencia, el autoconocimiento y la emocionalidad. Asumiendo la complejidad que implica la educación en la actualidad, se incluye la propuesta de la ontología del lenguaje como una oportunidad para mejorar los procesos de formación de los docentes.

Desde el punto de vista metodológico, se adscribe a un enfoque de complementariedad paradigmática, con una mirada fenomenológica de la problemática que afecta hoy a la formación de profesores.

Los resultados indican que las mallas curriculares de las carreras de pedagogía no se detienen a comprender el fenómeno humano en la formación de sus profesores. Encontramos que existe un reconocimiento y valoración explícita de profesores y estudiantes sobre la relevancia de los tópicos asociadas al autoconocimiento de la persona, sin embargo, los esfuerzos se limitan a reconocer su necesidad, más no a su inclusión en los programas de formación. Los cuales además dependen de la voluntad del profesor que hace clases en cada asignatura y no por una propuesta emanada desde el proyecto institucional de cada universidad.

Creemos que en el complejo proceso de introspección, reflexión y acción que puede llevar a la adquisición de mayores grados de conciencia del docente, la ontología del lenguaje se visualiza como una herramienta que permite reconocer los juicios sobre los cuales se construye la identidad docente y a su vez, los demás actos del lenguaje pueden ser de utilidad para el cambio de las representaciones mentales que subyacen al ser docente.

Convencidos más que nunca, que hoy los docentes tenemos una obligación ética con la sociedad, es posible acceder a mejores profesionales si la educación superior pone énfasis en la persona del

profesor, el cual es capaz de generar procesos transformativos tanto en sí mismo como en los niños y jóvenes que educa.

Conceptos claves: formación docente- conciencia- emoción- autoconocimiento- ontología del lenguaje- enfoque radical e inclusivo.

ABSTRACT

This research analyzes teacher training in Chile from a person perspective, and the need to rethink the initial training programs taking into consideration the current social requirements, which indicate that the teachers technical competences are not enough to educate children and young people nowadays. There are needed personal competences, leading to have teachers more aware of himself/herself and his/her profession.

This study supports a radical and inclusive approach proposal of training focused on awareness, self-knowledge and emotionality. Assuming the complexity implied in education currently, it is included the proposal of the ontology of the language, as an opportunity to improve the processes of teacher training.

From a methodological point of view, it is assigned to a complementarity paradigmatic perspective, with a phenomenological view of the problems, which affect to teacher training today.

Results point out that curriculum maps of teaching programs do not realize about the understanding in the teacher's training. It exists a recognition and explicit valuation from teachers and students about the relevance of topics associated to self discovery of people. It shows that efforts are limited to the needs of recognition more than inclusion of the training programs. Which, it depends of the each teacher's will for making classes in every subject and it does not follow specific proposals dictated for universities.

We believe that the complex process about introspection, reflection and actions can be take them to high ways of awareness, the ontology of the language is visualized as a working tool that allows to recognize the judgments which are built over the teachers identity. In turn, the others acts of speech can be used for changing the mental representations that are shown in teachers.

We are more than ever convinced, that teachers of today have an ethical obligation with society, it is possible to access to better professionals, if university education emphasizes the person of the teacher, who is capable of generating transformational processes in himself/herself as in children and young people that teaches.

Key Words: Teacher training - Awareness- Emotion - Self-knowledge - Ontology of the language - Radical and inclusive approach.

PRÓLOGO

Puede parecer extraño, pero la inquietud por explorar el tema de esta investigación nació de una fuerte crítica al modelo económico encriptado en nuestro país. A juicio de algunos ha generado un modelo de educación que deprime profundamente a los ciudadanos. Este sentimiento ha alcanzado tanto a los que saben del tema desde el amplio espectro teórico y aquellos que lo viven diariamente como profesores y alumnos, como a quienes, sin tener conocimiento pedagógico alguno, han pasado por las aulas.

La calle entera ha sido la que ha puesto el tema de la educación en los medios de comunicación y en las conversaciones cotidianas de los ciudadanos chilenos. Desde hace cuatro décadas, cuando se impuso el modelo económico neoliberal en Chile, la educación pasó a ser parte del mercado, lo cual ha llevado a tener una de las educaciones más caras del mundo, con mediocres resultados y con sus actores con altos grados de insatisfacción.

En este sentido, tenemos en la actualidad docentes agotados, cansados del sistema y con poca valoración social. Y con ellos, estudiantes de Pedagogía que egresan con pocas competencias para enfrentarse a la realidad social en que vivimos.

La realidad social nos muestra que los niños y jóvenes están más inquietos, angustiados, algunos violentos, con serios problemas para relacionarse con otros y con pocas posibilidades de cambio, dada las condiciones sistémicas de la educación y la limitada preparación de los profesores.

Desde este espacio de conversación surge la necesidad de observar que está pasando con la formación de los profesores en Chile y específicamente en la región de La Araucanía.

El ser profesor debería nacer siempre de una inquietud profunda por promover procesos de cambio y transformación en las personas que educamos y en los sistemas en los que trabajamos. Siempre el enseñar implica conocer al otro y entregar algo de sí mismo. Porque “La Didáctica no es una forma de

hacer. Es una forma de darse” (González Jiménez, 2008). De hecho, nunca antes como ahora se precisa entender la educación como una relación entre personas diferentes que requieren compartir, compartirse y entregarse mutuamente.

Por esto, la necesidad de comprender el fenómeno humano, “pero todo el fenómeno” (Teilhard de Chardin, 1974) y con ello formar “la persona” del profesor que, sin lugar a dudas, si se enriquece a sí mismo, puede ayudar a enriquecer humanamente a otros, principalmente a sus estudiantes.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente en Chile se desarrolla una nueva -o no tan nueva- polémica sobre la calidad de la educación que se entrega en las escuelas, liceos y universidades de nuestro país. Polémica que comenzó, ciertamente, con un gran hecho de movilización estudiantil y ciudadana en el año 2008 a las que no estábamos acostumbrados como sociedad. Esto se entiende en el contexto del regreso a la democracia, en que los gobiernos, una vez terminada la dictadura militar, continuaron con un modelo educacional entregado en su totalidad a la oferta y la demanda del mercado, afianzando el rol de Estado subsidiario de la educación. Extraña en tanto, que, si el Estado olvidó su rol fundamental, bastante tiempo esperó la ciudadanía para hacer sentir la enorme injusticia social que se estaba generando en lo más profundo del alma de la sociedad.

La radiografía actual nos lo muestra, sin necesidad de ser un erudito en educación. Basta ver en los noticieros, periódicos, programas de conversación y debate, que muestran que hemos llegado a un punto de inflexión profundo en nuestra sociedad y, por lógica, también en nuestra educación. Mencionar por ejemplo, que tenemos una educación entregada al mercado y, por ende, al lucro de inescrupulosos empresarios que, olvidándose de su importancia, han hecho pingües negocios a su costa. Por lo anterior, abunda una educación segregada donde el que paga accede, no necesariamente a una mejor educación, pero sí a tener en ella condiciones más dignas para tener un mejor pasar por las escuelas. Una educación que, entregada al mercado y a la lógica de la globalización, no alcanza los estándares de calidad según los desafíos que las instituciones internacionales pretenden o desean para países con un gran avance económico en los últimos años, como Chile.

Con una ciudadanía más empoderada, pero también con aspiraciones elocuentes dado el camino neoliberal que hemos seguido en estos últimos 30 años, no es raro pensar que el debate sobre una mejor educación va a estar sobre la mesa por mucho tiempo más. De hecho, las grandes reformas que está proponiendo el gobierno de turno confirman el deseo de transitar por una vía distinta aunque con pocas esperanzas de concreción.

No obstante, desde una mirada más profunda de la educación en Chile, la discusión que hasta ahora ha estado ausente o por lo menos invisibilizada, dice relación con una mirada más

pasado que de futuro. Tiene relación con las preguntas más antiguas sobre educación-persona y sociedad. Y es que en la vorágine del presente hemos dejado de percibir al “ser humano” que educamos, cosa gravísima y paradójica si queremos hablar de una nueva mirada de la educación.

La sociedad que estamos construyendo no es aquella de la que pudiéramos estar orgullosos en el mañana. Un individualismo desbordante, niños abandonados por sus padres y sus madres que trabajan todo el día y con poco tiempo dedicado a su formación con tal de lograr a toda costa el éxito material, escuelas que reproducen la segregación y la discriminación social, poca aceptación por las diferencias en una sociedad altamente diversa y cosmopolita, una sociedad violenta, intolerante y con poca consideración por el ser humano.

Este olvido “del ser humano”, obedece, entre otras cosas, al tipo de educación que tenemos. Por lo tanto, cualquier cambio que queramos introducir en este ámbito, debe estar sustentado en el tipo de persona que queremos educar. Desde esta perspectiva, el actual modelo es absolutamente ineficiente. Es por ello, que, más allá de los cambios en la administración educativa, en el currículo o en los sistemas de evaluación, el eje de formación de nuestros niños y jóvenes pasa por aquellos que profesionalmente educan, es decir, los profesores. Y es en este marco de acción en que el presente trabajo se sustenta.

Sin lugar a dudas, cuando ponemos en el centro de la conversación la calidad de la educación (tema también bastante discutible) que imparte un país, tiene que necesariamente pensar en poner en este mismo centro a los profesores y su formación. Lejos estamos aún de ponerlos en el centro, considerando la postergación que han tenido en nuestro país desde la dictadura militar en la década del 70. Sin embargo, sabemos que el éxito de cualquier reforma o de cualquier cambio en educación que se oriente a mejorar sus procesos y resultados, requiere pensar en sus docentes.

En este contexto, la formación del profesorado, inicial y continua, debe ser un elemento fundamental que debe replantearse cada cierto tiempo para saber cómo estamos y que queremos de ellos.

Ante la emergencia de los modelos de resultados, tenemos profesores muy centrados en los elementos técnicos y administrativos de la profesión y que ha sentido con pocas competencias para

enfrentar los cambios y la nueva forma de aprender de los estudiantes del siglo XXI. Al respecto, creemos que existe una alta exigencia social para los profesores, desde obtener resultados cuantitativos aceptables según los organismos internacionales, pero además de educar y formar a niños y jóvenes para que puedan tener una mejor convivencia y adaptarse a una sociedad cada vez más heterogénea, donde la educación de “la persona” sea un hecho básico y fundamental. Situación que en estos momentos ni el Estado a través de sus Casas de Estudios Superiores, ni tampoco la empresa privada, está dando respuesta contundente que permita visualizar un escenario un poco más próspero.

Como estamos en época de cambios y la educación en Chile como en el mundo ya no es la misma de hace 20 años, las demandas a la educación están siendo cada vez mayores y más exigentes. Esteve (2006) decía:

ha caracterizado como “tercera revolución educativa” a una serie de procesos marcados por la universalización de la educación primaria, el aumento de la escolarización en educación secundaria, el reconocimiento de la relevancia de la educación preescolar, la integración educativa de la diversidad, la planificación social de la educación, y la educación como generadora de información y no de estatus social ni económico (Ávalos, 2012).

Si consideramos lo anterior, recordemos que hoy el país ha ganado enormemente en cobertura escolar, que fue un gran desafío desde la década de los 70. Pero han aparecido otros desafíos, lo que deben ser asumidos por los profesores y sus procesos formativos.

Podemos decir que, además de las competencias técnicas que los profesores deben manejar cuando se incorporan a la práctica docente real, requieren otro tipo de habilidades o competencias que efectivamente permitan conducir por una línea de trabajo más centrada en la persona y en una mejor sociedad.

En este contexto, los profesores no solo requieren competencias técnicas para cumplir con los requerimientos de una Pedagogía del siglo XXI. También y sobre todo, necesitan aprender y

desarrollar competencias personales expansivas que les permita cumplir con el rol de educar personas y conciencias para la sociedad post moderna.

Es así que el presente trabajo, pretende abordar la temática de la formación de los futuros profesores en Universidades Chilenas, específicamente en la Región de La Araucanía, y la urgente necesidad de incorporar temas que hasta ahora no han sido considerados dentro de su preparación y que creemos fundamentales para aspirar a un ser humano mucho más íntegro y a una sociedad más cohesionada.

Para ello creemos que actualmente existe no sólo teoría que nos puede ayudar a lograr objetivos más sublimes en la sociedad, sino además herramientas concretas que permiten abordar la formación de profesores desde un enfoque más complejo y a escala humana.

Para lograr lo anterior, hemos considerado ciertos referentes teóricos sintetizados a continuación.

- La filosofía del Lenguaje: Al constituirse el lenguaje como parte del desarrollo de la humanidad y considerando que el estudio de éste es fundamental para comprender a la persona, creemos fundamental orientar este estudio desde el pensamiento y el significado que tienen las palabras, los símbolos, el relato de la experiencia. Así el uso que se dé al lenguaje, la pragmática, es vista como la posibilidad de comprender al ser humano relacionando su mundo con el lenguaje que finalmente lo constituye.
El lenguaje asociado a la experiencia de los docentes y estudiantes de Pedagogía a través de sus relatos y discursos, desde un punto de vista fenomenológico y hermenéutico, pero además, a la capacidad que tiene el lenguaje para promover procesos de transformación del ser humano, entendiendo el lenguaje desde un carácter activo del mismo.
- La ontología del lenguaje. La ontología del lenguaje la podemos definir como “el conocimiento del ser desde el lenguaje” (Echeverría, 2009), entendiendo éste desde un enfoque activo y constructor de realidades. Otorgando este valor al lenguaje, podemos trabajar sobre actos del lenguaje y competencias genéricas que propicien una mejor y más completa formación docente. La triada: cuerpo- lenguaje y emoción, son tópicos

importantes a tener en cuenta en la formación. Este último, la emoción, corresponde a uno de los temas incorporados a este estudio.

- El enfoque radical e inclusivo de la formación (Herrán, 2014): Este enfoque devela temas de formación no demandados por la sociedad. Además de la muerte establece otros cinco constructos radicales, de los que caben desarrollarse sendas Pedagogías: conciencia, egocentrismo, madurez personal, autoconocimiento, humanidad. Para nuestros fines, hemos rescatado “la conciencia” y el “autoconocimiento”, conceptos claves para la formación de los futuros profesores.
- Paradigma de la Complejidad de Edgar Morin: asumiendo la complejidad que tiene el fenómeno humano y la necesidad de estudiar la experiencia y la vivencia de la persona, se hace necesario superar el positivismo científico y apostar por la complejidad de los fenómenos para poder comprenderlos en toda su dimensión. Así, entender la complejidad implica tomar una postura transdisciplinar para explicar y comprender la formación docente.

Desde el punto de vista conceptual, es entonces en la triada formación docente- ontología del lenguaje y enfoque radical e inclusivo, el área triangular desde donde construiremos esta investigación.

2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Es inevitable, cuando se es profesor, no pensar aunque sea por un momento, en el inmenso poder que tiene un docente para formar las mentes y el corazón de las personas a las cuales educa.

Detrás de cada profesional de la educación, debería existir un ser consciente de sí y consciente de su compromiso ético y social. Por desgracia, cuando visualizamos la formación de docentes que hacen las universidades de nuestro país, descubrimos que se alejan bastante del elemento central de la educación: “la persona”.

Ginés (2004), explica que existe

Una «marketization» de la educación superior (Williams, 1995), está basada en la creencia de que la introducción de tendencias de mercado en la educación superior proporcionará incentivos a las universidades para mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación, para impulsar la productividad académica, para estimular la innovación en los programas académicos, y para avanzar en los servicios que proporciona a la sociedad en general (Dill, 1997), citado en Ginés (2014: 32).

Definitivamente no compartimos esa creencia. El sistema de mercado inserto en la educación, lo que ha logrado es generar competencia por acaparar estudiantes y mantenerlos en el sistema para hacer uso de los beneficios económicos que le arrojan a las universidades. Competencia, claro que genera, pero mejora de la calidad de la enseñanza, definitivamente no. La segregación social que existe en Chile termina permeando al sistema educativo y en vez de poder construir un círculo virtuoso, hemos desarrollado un círculo vicioso. La educación no logra los cambios sociales requeridos, todo lo contrario, reproduce la desigualdad y la misma segregación.

Las instituciones que forman profesores, inmersas en el sistema, les ha faltado profundidad en los procesos formativos. Existe un interés económico por incluir carreras de bajo costo, contratando además, profesores par time para disminuir aún más los costos del mismo.

La formación inicial de profesores se ha convertido en un conjunto de estándares que tiene la pretensión de formatear cada vez más a los docentes, pero con poca consciencia de su importancia ética, por lo cual, el fenómeno humano y la formación de la persona están invisibilizados entre los conocimientos de cada materia.

El modelo producto-resultados ha provocado que los profesores nos centremos en aquellas resultados fácilmente medibles, lo que conduce a una inversión de energía de los docentes que ha terminado con profesores agobiados por el propio sistema.

Las instituciones que forman docentes, por tanto, debe hacerse consciente de esta realidad. El escenario con el que se encontrarán los alumnos que educan será devastador para ellos, para su profesión y sobre todo para su persona. Es necesario en este modelo ser casi un “súper profesor” que logre cumplir con la mayoría de los estándares que el Estado o la misma universidad han generado.

Con esta realidad poco alentadora, es fundamental generar un diálogo constructivo entre todos los involucrados en el proceso formativo. Profesores en ejercicio, escuelas, liceos, instituciones universitarias, profesores de las universidades, el propio Estado. Por lo cual, existe una base ética que implica sentirse involucrado en investigaciones que vayan más allá de los temas comunes que se abordan en las escuelas e instituciones educativas. La formación de la persona- profesor, su consciencia, el autoconocimiento, la emocionalidad. Son a todas luces tópicos relevantes en la actualidad para promover cambios y transformaciones en la educación que todos queremos.

3. BASES TEÓRICAS

3.1 ¿Para qué sirve la teoría?

Herbart, el considerado padre de la Pedagogía científica, comenzaba su curso de Pedagogía con la pregunta ¿tiene importancia la teoría pedagógica para la acción educativa? Decía ante su pregunta: ...todo teórico si es bueno al aplicar su teoría interpone instintivamente algo intermedio, es decir, tacto o táctica, un juicio sobre la marcha (Bohm y Schiebelbein, 2008: 66). Vale decir, toda teoría requiere la mediación sensata y reflexiva de la persona, que permitirá definir una mejor y fundamentada práctica. Esta última por sí sola, se convierte en una rutina sin sentido, praxis vacía. La teoría en cualquier campo del conocimiento es fundamental, nos permite iluminar la práctica y con ello, establecer un continuo y un orden en el caos que puede producirse cuando se comienza a investigar un tema. La humanidad en general, requiere de un orden en el conocer que le permita dar sentido a lo que desea comprender.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2000), el marco teórico cumple diversas funciones dentro de una investigación:

- Orienta como habrá de realizarse el estudio.
- Amplía el horizonte de estudio y guía al investigador.
- Inspira nuevas líneas de investigación.
- Provee un marco de referencia para interpretar los resultados del estudio.

La función más importante de la teoría es describir y explicar. Se describe un fenómeno y mediante esas explicaciones se puede explicar el por qué, cómo y cuándo se produce el hecho o fenómeno. Por lo cual, para la investigación la teoría es fundamental, a partir de ésta se puede establecer un corpus coherente de significados que le permite al investigador operar no sólo con la intuición, que de hecho es bastante valorada, sino además, otorgarle solidez al estudio.

Haciendo el símil de la relación entre el maestro y su práctica, “la teoría siempre precede a la praxis, porque da los principios esenciales que nos orientan en la misma” (Bohm y Schiefelbein, 2008: 70). Dicen los autores que cuando un profesor se encierra en su círculo práctico, cae en una rutina que solo se puede romper cuando irrumpen nuevas ideas o nuevas teorías.

Sin embargo, es posible partir de la práctica y hacer teoría desde allí. Recordemos que el conocimiento humano comenzó observando la naturaleza. La metodología de la teoría fundamentada es un ejemplo, que con un enfoque fenomenológico deconstruye y vuelve a construir la información que surge de los colaboradores.

La investigación en la acción es otra manera de partir desde la práctica. Cuando el docente a través de procesos sistemáticos, reflexiona dando forma a su práctica y recreando la teoría.

Figura N° 1

Etapas para la realización del Marco Teórico



Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández, Fernández y Baptista (2000: 21).

Entonces el marco teórico de esta investigación, permitirá al lector comprender y dar sentido al estudio, los que en conjunto con el marco metodológico y los resultados proveerán de información coherente para analizar y comprende el fenómeno en estudio.

3.2 Contexto chileno: educación y mercado. Una mirada crítica.

Chile como otras veces a lo largo de nuestra historia, ha marcado ciertos hitos respecto de la puesta en marcha de políticas nacionales. Es cosa de mirar hacia atrás. A finales del siglo XIX existía el “Parlamentarismo a la chilena” o “con olor a empanada y vino tinto”. Esta frase daba cuenta de lo pintoresco y particular que fue nuestra experiencia de un sistema parlamentario, diferenciándola de la experiencia europea, con toda una trayectoria de un presidencialismo exacerbado desde el inicio de nuestra vida republicana. Luego, en la segunda mitad del siglo XX con la puesta en marcha de “La vía chilena al socialismo” cuando como único país en el mundo apostó por un régimen socialista mediante una ruta democrática. Ya sabemos cómo terminó esta experiencia, con la caída del presidente Salvador Allende y una dictadura militar de 17 años. Y como guinda de la torta, en la década de los 80, en plena dictadura, la implantación del modelo neoliberal con una apuesta decidida por el libre mercado, incluida la educación. Desde este momento, nuestro sistema educativo dejó de centrarse en la formación de los niños y jóvenes, para dar paso a una educación para el libre mercado, para la competencia por un puesto de trabajo y con un lucro aceptado y legitimado según el mismo modelo y las autoridades de turno.

El sociólogo chileno Mayol (2012) en su libro “El derrumbe del modelo” al hacer una fuerte crítica al modelo económico chileno y a la elite que lo ha sustentado durante todos estos años, hace una parodia entre el conocido Rey Midas y el modelo de mercado. Este rey que todo lo que tocaba lo convertía en oro hasta que incluso convirtió a su querida hija en ese metal. Bueno, así como el Rey Midas, “el modelo chileno se ha orientado a producir mercados allí donde pueda ingresar algo de su savia. La economía de mercado debía recorrer la sociedad entera” (p. 58). Esta forma de enfrentar la educación nos ha conducido a la precariedad de la formación educativa que sostenemos, con profundas desigualdades en nuestro país y con una sociedad fuertemente segmentada en clases sociales que no se juntan ni se mezclan entre sí. Donde cada una vive y se desarrolla con sus propios medios y entre sus propios pares, generándose barrios para ricos con sus respectivas escuelas y universidades, barrios para la clase media también con sus propias instituciones educacionales y barrios de pobres, con escuelas públicas que no logran otorgar las condiciones para el desarrollo de los niños y jóvenes, además, muchas de ellas, con un alto grado de violencia y delincuencia que dificulta el trabajo de los mismos docentes.

A decir verdad lo que molesta no es sólo utilizar un modelo devorador impuesto a la fuerza, sino más bien, cómo nuestra educación no se ha salvado de ello y se ha convertido en el lucro de aquellos inescrupulosos, que sin tener ninguna consideración por la sociedad hacen de este negocio un leitmotiv.

Lamentablemente, esta forma de entender la educación en Chile ha desencadenado tener hoy escuelas públicas, privadas y de régimen mixto. Hasta ahora esta clasificación lo que ha logrado es el fomento de la segregación escolar, una segregación que parte desde la sociedad y se materializa sistemáticamente en los resultados de formación tanto escolar, como universitaria y técnica.

El modelo de libre mercado que rige la educación no considera las necesidades de las personas, sino más bien, se centra en el logro de ganancias. Los estudiantes son vistos como moneda de cambio por recursos que pone el mismo estado o los propios padres, para cumplir con el sueño de una mejor educación. Sabemos que el modelo capitalista ha logrado generar riquezas inimaginables años atrás y los países que se han adscrito a este tipo de economía han logrado un gran crecimiento económico, es cosa de analizar un poco lo sucedido con los clásicos países de la órbita soviética y su desenlace o apertura obligada que tuvieron que realizar, hace poco los mismos cubanos.

El problema es que en un país como Chile, con una legislación débil y poco clara, la forma de entender el modelo neoliberal ha excedido todos los límites y cualquiera que quiera obtener ganancias a través de la educación, independiente incluso de la calidad entregada, puede hacerlo. Comprendemos entonces que, bajo esta lógica, el compromiso con una buena educación no es algo que podamos encontrar tan fácilmente en aquellos que sostienen económicamente la educación.

En la actualidad, existen una división de escuelas y liceos según dependencia administrativa:

- Educación municipal: es aquella dependiente económicamente del Estado, administrada por las municipalidades de cada comuna. No se permite cobro de ningún tipo para las familias.
- Educación particular subvencionada: es aquella económicamente dependiente del Estado, que se la entrega para su administración a particulares. Pueden cobrar cierto monto mensual a las familias.

- Educación particular pagada: Depende económica y administrativamente de privados. Siguen la normativa del Estado en la mayoría de la regulación educacional. Las familias cancelan todo lo necesario para sostener la educación de sus hijos.
- Administración delegada: económicamente dependiente del Estado, entregada a corporaciones, fundaciones, entidades religiosas o universidades para su administración. En su origen eran totalmente estatales, en la década del 80 pasaron a esta figura. Su característica es que son liceos técnicos con una misión estratégico productiva a nivel país.

Tabla 1

Dependencia administrativa de escuelas y liceos año 2012.

Dependencia	Cantidad de establecimientos
Municipal	5.514
Particular subvencionada	5.965
Particular pagada	625
Administración delegada	70
Total	12.174

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC 2012.

Los establecimientos educacionales subvencionados han ido in crescendo en los últimos 10 años, situación que preocupante desde el punto del debilitamiento de la educación pública en el país. Por desgracia es reconocido que las condiciones de trabajo en el sistema municipal tienden a ser peores que en el sistema subvencionado. Situación que ha justificado el cambio paulatino de alumnos de un sistema a otro. Un hecho coyuntural ha profundizado el problema. Desde el año 2008 a consecuencia de las demandas sociales, entre otras de los mismos profesores, han realizado numerosos “paros”, los que han implicado que los estudiantes no puedan asistir a clases porque sus profesores no trabajan con el fin de presionar al gobierno de turno por reivindicaciones salariales y de otro tipo. Esto ha llevado a las familias a no querer continuar en el sistema y se han ido cambiando al sistema subvencionado, donde los profesores están más condicionados y tienen más trabas para la sindicalización y organización gremial.

Con todo, la educación pública ha ido en decadencia y los profesores se han visto menoscabados por los bajos salarios y malas condiciones de trabajo.

Tabla 2

Cantidad de docentes por dependencia.

Dependencia	Cantidad de docentes
Municipal	88.655
Particular subvencionada	91.468
Particular pagada	18.323
Administración delegada	2.213
Total	200.659

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC 2012.

3.3 El profesorado y su formación en Chile

En términos generales, la educación universitaria inició su historia en la época medieval, siendo un reducto de conocimiento que generalmente se encontraban localizadas en espacio eminentemente rurales, con el fin de apartar a sus estudiantes de la vida más agitada de las nacientes ciudades o burgos. Luego de eso, los orígenes de la universidad moderna se remontan al siglo XIX, siendo, según Ginés (2004) producto de dos elementos relevantes. El ámbito político-social puesto que se iniciaban los Estado Nación Liberales y en lo económico, el modelo de industrialización que emergía y se desarrollaba rápidamente.

Ginés (2004) reconoce tres modelos que aparecieron y más tarde se fueron combinando. El modelo alemán con un fuerte componente científico y especialmente dando respuesta a necesidades estatales y sociales en su formación de profesionales. El modelo napoleónico francés, donde era el estado el que decidía la formación y los profesionales pasaban a ser servidores públicos. Y finalmente el anglosajón, que mantuvo la esencia privada de las universidades, con una formación que permitirá servir tanto a las empresas como al Estado.

En el caso de Latinoamérica se siguieron los pasos del modelo francés, el cual explica hoy no sólo la formación de universitarios en general, sino además de los profesores en particular.

Ginés (2004) explica que el modelo adoptado por Latinoamérica, está caracterizado por:

- Profesiones bien definidas, con escasa intercomunicación, con competencias profesionales claras, y, en muchos casos, hasta legalmente fijadas. La escasa intercomunicación que las profesiones tienen entre ellas, hace que las competencias requeridas sean siempre específicas y relacionadas con un aspecto concreto del mundo laboral.
- Profesiones estables, cuyas exigencias de competencia profesional apenas cambian a lo largo de la vida profesional. (Ginés, 2004: pp. 16).

Siguiendo esa línea, la formación de profesores en Chile surgió formalmente desde el periodo republicano (S.XIX). Antes de esto la educación la entregaban los religiosos en iglesias y conventos, sabido es el aporte de estos grupos en nuestro país, no obstante, detrás de estas obras existía la intención de promover “con la cruz y la espada” la religión católica, de tal manera de educar a partir de esta doctrina.

Es cuando comenzó la República y cuando nuestro país entró a una vida independiente, el momento que se promovió la formación de preceptores (profesores) y preceptoras (profesoras) con el fin de formar a niños y jóvenes en una ambiente de organización posterior a la guerra independentista.

Fue con la llegada de los grandes aportes internacionales como el venezolano Andrés Bello, el argentino Faustino Sarmiento y otros, que Chile da el vamos a la preparación de profesores, asumiendo la relevancia de la educación para sacar a la naciente república de la ignorancia y hacer hombres virtuosos, como lo declaraba el conservador Diego Portales en su epistolario. La creación y fundación de la Universidad de Chile en 1842 fue el camino para ello.

A partir de 1889 con la creación del Instituto Pedagógico, la formación de docentes secundarios se normalizó. En esta primera etapa la influencia de la Escuela alemana-herbartiana, propició incluso

la llegada de profesores alemanes en el Instituto. Y en 1890 cuando este Instituto pasó a formar parte de la Universidad de Chile, otorgándole entonces el grado de carrera universitaria.

Sin embargo, fue recién desde la década de 1920, cuando la profesionalización docente tuvo su auge, especialmente bajo la escuela de John Dewey, con una creciente corriente científica de la profesión.

En este escenario, es preciso reconocer las llamadas Escuelas Normales, donde se formaban profesores de educación básica, las que junto al Instituto Pedagógico, se educaban profesores secundarios, constituyéndose las dos grandes instituciones que marcaron el siglo XX.

Otra etapa comienza en la segunda mitad del siglo, bajo la dictadura militar. Se crearon las escuelas de Pedagogía regionales y privadas, no dependientes de las universidades centrales en Santiago. Pero además, las carreras de Pedagogía dejaron de ser exclusivamente universitarias y pasaron a ser parte de institutos profesionales, degradando su estatus y disminuyendo la calidad que las había caracterizado. Arrastrando hasta ahora serias consecuencias en la formación de profesores y en la calidad de los mismos procesos.

Los doctores Contreras y Villalobos (2010), de la Universidad de Concepción-Chile, hicieron un recorrido por los modelos de formación de los formadores mediante la metodología cualitativa de la Teoría Fundamentada (*grounded theory*). Lograron determinar que existió una evolución desde un modelo centrado directamente en el Estado, incluyendo las instituciones religiosas, desde sus inicios hasta la segunda mitad del siglo XX, para pasar posteriormente a la participación del sector privado, como un eje fundamental. El problema es que la formación siempre ha obedecido a los objetivos de los gobiernos de turno, con poca reflexión y análisis de las políticas implementadas.

Podemos decir críticamente, que “la Pedagogía era nada más que la sierva de la teología o de la ética y los docentes eran siervos de la iglesia o del Estado (Bohm y Schiefelbein, 2008: 62). En esta línea los autores hacen el recorrido de la historia de la formación de profesores y dan cuenta de los ejes principales de formación una vez llegada la democracia en la década de los 90. Dan cuenta de las líneas de acción con la reforma educativa de 1996, la que se centraba en programas de mejoramiento e innovación, renovación descentralizada del curriculum, extensión de la jornada

escolar, fortalecimiento de la formación docente a través de un mejoramiento de las remuneraciones (Contreras y Villalobos, 2010; p. 10).

En los 90 la educación en Chile se caracterizaba por una gran precariedad, el gasto en educación se había reducido durante la dictadura, por lo cual las remuneraciones de los profesores eran muy bajas, agregado a los magros resultados de los estudiantes según el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa¹). Lo único positivo era que se cumplía la meta de cobertura escolar tanto en enseñanza media como en enseñanza básica.

Al desarrollarse los cambios de la reforma educacional, se puso énfasis en mejorar la profesión docente tanto en los profesores en ejercicio, como en la formación inicial. “Se implementó un programa del Ministerio de Educación de Chile entre 1996 y 2001 que otorgó fondos a 17 universidades para realizar innovaciones en el ámbito curricular, de infraestructura y de desarrollo profesional de sus académicos” (Sotomayor; 2013: 377). Programa que al parecer no tuvo mayor impacto en la formación.

Un estudio que analizó el aporte a los aprendizajes de los futuros profesores en programas de formación inicial docente fue realizado por Larrondo, Lara, Figueroa, Rojas y Caro (2007). Hicieron un seguimiento del FFID: Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. La investigación consistió en aplicar una prueba inicial de habilidades básicas (lenguaje y matemática) a los estudiantes de las universidades que participaron en ese programa en 2002. Al evaluar con el mismo instrumento a los estudiantes en 2006 y 2007, no se encontraron diferencias significativas en las habilidades lingüísticas ni en las habilidades matemáticas, lo que sugiere que la formación en cuestión no agregaba nuevo aprendizaje, al menos en estas áreas (Sotomayor, 2013: 378).

Se elaboraron además, nuevos programas curriculares que pretendía actualizar el currículum. Apareció la jornada escolar completa para que los estudiantes estuvieran más tiempo en las escuelas. Además, se crearon una serie de programas de innovación para que las escuelas

¹ El año 1988, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden (www.agenciaeducacion.cl).

mejoraran sus procesos y resultados, como el Programa MECE (Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación).

El cuestionamiento existente respecto de la preparación con la cual llegaban los jóvenes a estudiar Pedagogía, la poca selectividad para ello y la baja calidad de la preparación en las universidades, hace que exista un debate bastante crítico del estado de la Pedagogía hoy.

En la etapa de masificación de los sistemas educativos se expresa una tensión entre calidad y cantidad, llegándose a identificar el rol del docente como de carácter técnico es decir, con un rol de aplicación o ejecución de destrezas básicas orientadas a la aplicación de normas estandarizadas de desempeño. (Contreras y Villalobos, 2010:10).

Es precisamente esta tensión calidad-cantidad que se pone énfasis para dar cuenta de los estándares a los que ha adscrito nuestro país. Sabemos que esta mirada es bastante restringida y que esta falacia no contribuye a la construcción de procesos formativos más complejos centrados paralelamente en la persona en conjunto con lo técnico.

Al respecto, Cox (1990) y Schiefelbein (1976) en Contreras y Villalobos (2010), hablan de las características del profesional de la educación. En ellos, se muestran competencias de tipo técnico, con un énfasis en la reflexión profesional y su adecuación según la cultura y el contexto histórico que se vive.

Se observa que, dentro de los conceptos que caracteriza la profesionalización docente, uno de los más importantes es el saber pedagógico, que se asocia a contenidos, curriculum y técnicas varias. Es en este contexto en el que la profesión docente aún se encuentra en desmedro social y económico, a razón de las condiciones vividas durante la dictadura militar. Es causa, entre otras, de la desmotivación de los jóvenes por estudiar Pedagogía, agregando la baja en la calidad de la misma formación, una vez que esta fue entregada en su totalidad al mercado o su desvinculación del Estado.

Para Contreras y Villalobos (2010):

Falta adoptar una definición del trabajo docente como una profesión de servicio público, en el marco de un sistema educativo descentralizado y orientado a la producción de calidad con equidad social. Por otro lado, sin saber pedagógico organizado, legitimado y actualizado no hay profesión docente de prestigio; tema aún pendiente o sin una consolidada definición (p .21).

Pareciera que existe aún un déficit respecto de lo que debiera ser la profesión docente. La visión de la profesión no se puede construir sin hacer alusión explícita y focalizada en el propio estudiante como persona. Sin embargo, esa construcción tampoco es posible sin antes hablar de la persona del propio docente y su formación.

Pero la pregunta que surge es: ¿Qué es la formación?, “el concepto de Formación compromete todas las dimensiones del desarrollo personal-social del ser humano en un aprendizaje constante cuya orientación fundamental es transformar los sujetos” (Sayago 2003 p. 60). La formación dice relación con procesos internos más que externo. Procesos muy profundos que van a la raíz de cada sujeto. Si es así, la formación docente ha carecido de esta profundidad y se ha preocupado sobre todo elementos de tipo instrumental: planes, programas, planificaciones evaluaciones, etc.

La formación es un proceso interno de la persona, donde el sujeto se abre a la generación de un conocimiento que le permite expandir sus posibilidades de acción, con un profundo conocimiento de sí mismo. La formación obedece paralelamente a dos procesos simultáneos. Por un lado la persona que se construye a sí misma con el conocimiento pleno de sí y el contexto del cual es parte y que lo sitúa en un tiempo y espacio determinado.

Debesse (1982), en Marcelo (1994), “pone de manifiesto la importancia de tres tipos de formación: la autoformación (vinculada intrínsecamente a la persona), la heteroformación (relacionada con la influencia del mundo exterior que recibe la persona) y la interformación (impulsa la acción compartida y la influencia recíproca)” (Sayago 2003; p.63).

Al respecto, es fundamental reconocer lo complejo de la realidad formativa de las personas, el aporte del contexto y de los demás en este proceso, en tanto sólo a través de los otros es posible un reconocimiento de sí mismo. Así visto, la formación es un largo camino que no termina nunca, en el caso de los profesores se ancla en la práctica pedagógica y en su potencial para proporcionar claves que permitan seguir el proceso formativo mientras se pone en contacto permanente con la persona a la que se enseña.

La formación inicial docente debería permitirle al estudiante ir construyendo su identidad profesional a partir de la indagación, reflexión y transformación de la persona que se forma. Imbernon (2001) concluye con la definición de varios ejes de la formación inicial docente, la mayoría bastante genéricos desde el punto de vista de la relación del profesor con su entorno, sin embargo cuando pone de relieve “pasar del objeto de formación al sujeto de formación”(Sayago 2003; p. 68), entrega las luces necesarias, es decir, pasa del estudiante de Pedagogía como objeto de formación a sujeto de la misma, una formación que necesariamente tiene su palanca y ancla en la propia persona que se forma.

Asumamos dentro de este contexto que la formación docente adquiere altos niveles de complejidad cuando el docente tiene que interactuar con el contexto del cual es parte, la cultura del país en formación y el contexto escuela donde se inserte.

Es fácilmente reconocible la importancia de la práctica profesional cuando hablamos de la formación inicial de profesores. De hecho un número no menor de estudiantes de Pedagogía asumen que este un paso crucial para reconocer su vocación y tomar la decisión de terminar o claudicar en la tarea. Pero además,

En este proceso la Práctica Profesional se convierte en validadora de modelos de formación y en el mejor de los casos, a través de ella se realiza un pacto de simulación donde el estudiante se convierte en su fiel imitador en una relación mediada por la nota. En consecuencia, los modelos de formación se convierten para esos estudiantes en espacios de imitación que atraviesan y tocan vitalmente toda su estructura mental y actitudinal”. (Sayago, 2003:70).

En este escenario, es preciso recordar que los paradigmas de formación han estado basados en los mismos paradigmas investigativos utilizados para explicar otras ciencias sociales.

Tabla 3

Premisas básicas de Paradigmas de Formación.

Positivista	Naturalista	Crítica o reconstruccionista
Es básicamente cuantitativo.	De Orientación naturalista, cualitativa y hermenéutica.	De orientación cualitativa.
Se deriva del pensamiento lógico.	Se deriva de la comprensión interpretativa de la realidad contextual.	Se deriva de la teoría crítica.
Reflejan fielmente los modelos presagio-producto.	Refleja fielmente los modelos ecológicos y el pensamiento del profesor.	Refleja los modelos contextuales y de investigación en la acción.
Es currículum que se aplica es cerrado y obligatorio.	El currículum que se aplica es abierto y flexible.	El currículum se construye en la reflexión sobre la práctica.
Su propósito es evaluar los resultados.	Su propósito es evaluar los procesos.	Su propósito es valorar los procesos cualitativamente.
El modelo de formación está centrado en la adquisición de competencias.	El modelo de formación está centrado en los procesos del sujeto que aprende.	El modelo de formación está centrado la vida de los sujetos y en el contexto.

Fuente: Imbernon (1989), citado en Sayago (2003:71).

Con un vistazo podemos determinar que la manera de formar profesores evidencia la lógica que existe para explicar el porqué de la formación. La fragmentación entre teoría y práctica caracteriza al primero modelo, en un enfrentamiento permanente que no hace más que agravar una forma de presentar la Pedagogía desde la dicotomía teoría/práctica. Desde este modelo en adelante, observamos que el centro se va haciendo más complejo, hasta posicionar al sujeto y su entorno. Sin embargo, la conciencia respecto del paradigma utilizado en la formación inicial docentes, no es algo que al parecer las casas de estudio lo tengan muy claro. O de tenerlo, los esfuerzos se siguen enfocando en resultados y competencias técnicas.

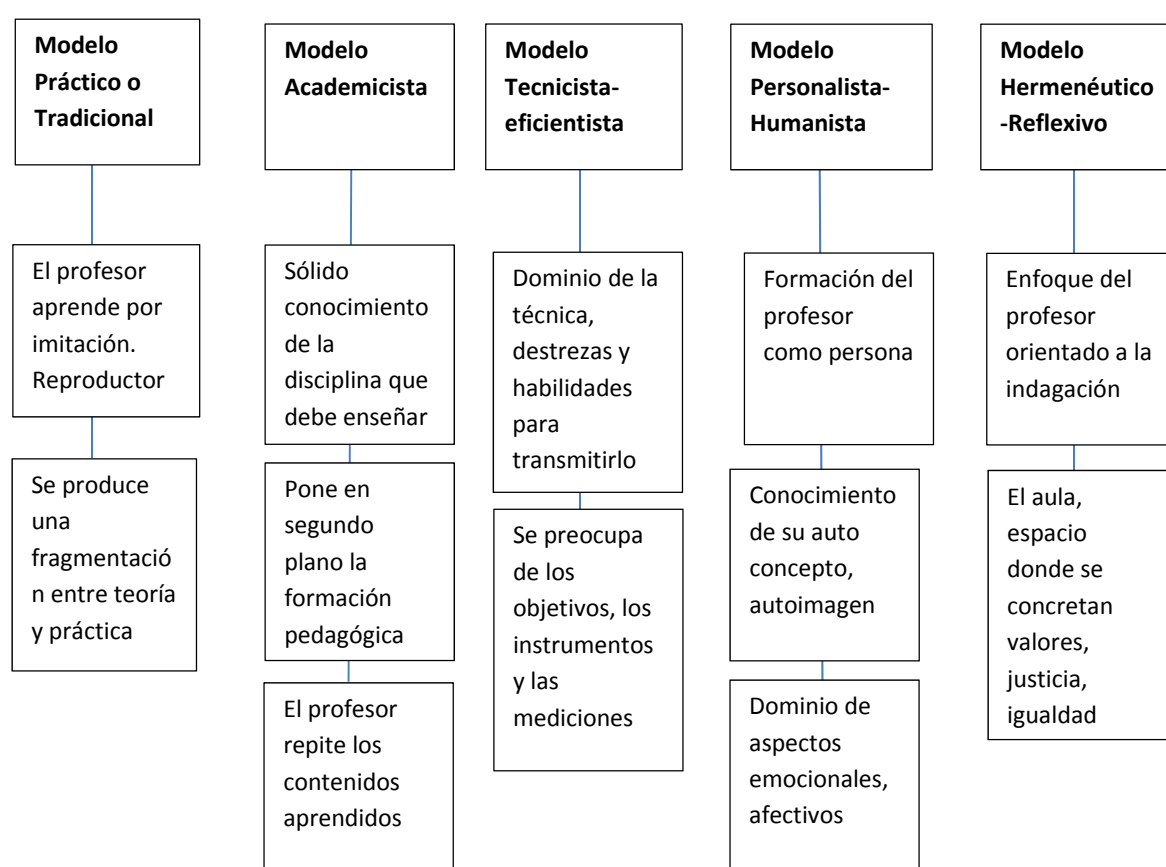
Si lugar a dudas, el modelo mencionado, actualmente no ofrece muchas posibilidades de ser exitoso en la formación profesional. Bien sabemos, que la manera de preparar a los jóvenes para la

sociedad del conocimiento y la tecnología, conjuntamente con los nuevos desafíos de la sociedad global y diversa hace que las competencias adquiridas sean insuficientes.

Ginés (2004) repara además que producto de la globalización, los profesionales ya no sólo trabajan en espacios locales, sino se mueven por el mundo y eso genera que los conocimientos adquiridos sean escasos para enfrentarse a otros escenarios internacionales.

Figura N° 2

Modelos de formación Inicial de profesores



Fuente: elaboración propia a partir de Sayago (2003).

Hasta el momento y según lo observado, los modelos de formación inicial han obedecido a modelos tradicionales. Sin contar con que la sala de clases constituye un mundo de significados, el que el estudiante novato debe interpretar según las propias convicciones o creencias que la misma universidad ha formado. Pensamos que la forma de enfrentar la formación inicial ha sido bastante

pobre y que esta idea de enfrentar el trabajo y la práctica docente ha carecido de la complejidad que se requiere para un tema tan difícil de enfrentar en la actualidad. En un punto de esta formación las prácticas profesionales se hacen cada vez menos significativas para los estudiantes. Se provoca una tensión entre lo aprendido y lo que deben enseñar, a manera de simple reproducción de contenidos conceptuales.

Existe por lo demás un alto grado de segmentación dentro de las mismas mallas curriculares. Cada asignatura obedece a sí misma, de hechos la falaz división entre los ramos de Pedagogía y de la especialidad segregan las materias sin contar con la mirada integrada que es la que se requiere cuando el docente pone en práctica sus competencias en una sala de clases. En el caso de las prácticas profesionales tomamos las ideas de Sayago (2003), cuando habla que las prácticas profesionales, si bien constituyen el eje principal de la formación docente, ella no es suficiente, ya que no garantiza una verdadera reflexión.

Claramente las prácticas de los profesores iniciales, llamadas las últimas de su formación, prácticas profesionales, son fundamentales para poner in situ a los futuros profesores. Lamentablemente tienden a reproducir los modelos y/o paradigmas tradicionales de la formación docente. Quedándose los estudiantes con una práctica a veces precaria y con un alto grado de sometimiento a las formas ya conocidas de hacer clases. En este punto, hay que destacar que las creencias que tienen los docentes sobre la profesión, es la que prima al momento de hacer clases, por lo cual, desmontar esas creencias pasan por un desaprendizaje intencionado por parte de las universidades que los forma.

Ahora, es conveniente preguntarse qué tipo de modelo de práctica puede ser mejor para los futuros profesores. La respuesta es posible responderla con algunos elementos como los que proporciona Moral (2000: 182-183) (Sayago 2003: 87):

- Delimitar la teoría que fundamenta la práctica mediante un análisis teórico.
- Cuestionar los principios teóricos que fundamentan la práctica con la ayuda de un planteamiento de hipótesis.
- Comprobar los principios teóricos a través de un análisis de la práctica.
- Verificar las hipótesis formuladas utilizando el contraste de análisis teórico/práctico.

- Confrontar conclusiones en grupos.
- Reconstruirla teoría que fundamenta la práctica mediante una visión personal.

Ahora bien, las relaciones que se debe generar entre la escuela como centro de práctica y la universidad que envía a los estudiantes a hacer su práctica profesional deben estar en un marco de colaboración y mutua ayuda. En este punto es necesario mencionar lo que algunos autores denominan Escuelas de Desarrollo Profesional (Zeichner: 1990), en Marcelo y Estebarez (1998). Es en este espacio en que la escuela permite a los futuros profesores exponerse a experiencia directa de su labor educativa como también, a la universidad que se posiciona como un elemento que mueve desde la academia el apoyo en innovación y nuevas metodologías. Cochran-Smith (1999), establecen que las relaciones en este tipo de escuelas se basan en la Consonancia, Disonancia Crítica y Resonancia colaboradora. A continuación se detalla cada una de ellas.

Figura N° 3

Tipos de relaciones entre la universidad y la escuela en las prácticas de profesores iniciales.

Consonancia	Disonancia Crítica	Resonancia Colaboradora
<ul style="list-style-type: none"> •Coherencia entre el mensaje de la universidad con la escuela. •Se verifican en al escuela lo que se aprende en la Universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> •Desafía la formación universitaria con lo que se encuentra en la escuela. •Pretende ser transformadora pero aumenta la distancia entre la escuela y la universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> •Conexión del aprendizaje de la Universidad con la experiencia en la escuela. •Creación de comunidades de aprendizaje .

Fuente: Sayago (2003: 97-98).

3.3.1 Radiografía de los estudiantes de Pedagogía hoy

Muy de la mano de la formación inicial de los profesores, se encuentra lo atractivo o no tanto, que puede ser la carrera para aquellos que tienen la idea, oportunidad o vocación de estudiar Pedagogía. Al respecto, podemos decir que la función docente en Chile, como en otros países especialmente latinoamericanos, no es fácil.

A principios del siglo XX, pertenecer al sistema educativo- ser maestro o profesor – era un verdadero privilegio, que permitía la incorporación a un ámbito respetable y prestigioso, con posibilidades de autorrealización y un sentido de pertenencia significativo. Hoy en día en cambio, el trabajo docente ha sido calificado como un trabajo de riesgo, participando de casi todos los factores que se consideran habitualmente como fuente de fatiga nerviosa: sobre carga de tareas, bajo reconocimiento, atención a otras personas, rol ambiguo, incertidumbre respecto a la función, falta de participación en las decisiones que le conciernen, individualismo e impotencia (Marcelo y Vaillant, 2009:39).

Existen, por lo tanto, una serie de condicionantes que hacen que el trabajo de los profesores sea complejo, no sólo por las implicaciones éticas que tiene educar a las futuras generaciones, sino además porque la degradación de la profesión especialmente desde los años de dictadura militar ha ido en ascenso. “Durante toda la primera parte del siglo XX, los docentes fueron asumiendo el carácter de profesionales en la medida en que su ejercicio se asoció a la posesión de una base de conocimientos relativamente definida” (Ávalos, 2010). Condición que comenzó a cambiar en la década de los 80. La complejidad político-social, la ampliación y apertura a nuevos mercados, la tecnología avanzando significativamente, las demandas sociales asignadas al docente. Todo ello, entre muchas otras, hizo perder al docente aquello en lo cual se había basado su propia identidad. Dejándolo en un plano secundario desde el punto de vista del conocimiento y del prestigio económico y social.

Además, es necesario contextualizar las carreras de Pedagogía en un contexto más amplio, de la formación universitaria propiamente tal. Ginés (2004), describe la ampliación de la población que tiene acceso a la educación superior:

En las últimas décadas, las viejas instituciones medievales han experimentado la transformación más importante de toda su historia: pasar de ser unos establecimientos dedicados a formar a las elites, a convertirse en el lugar de formación de una gran parte de la población, lo que ha venido en llamarse un sistema de educación superior universal (Trow, 1974). Las universidades, por primera vez en su trayectoria, se han hecho universales...” Una universidad universal (Ginés, 2004:20).

Lo anterior, es interesante, toda vez que el hecho de ampliar la cobertura de la educación superior a sectores sociales de menores recursos, tiene implicaciones importantes tanto para el Estado, como para las propias instituciones de educación superior, las cuales han tenido que hacer ajustes en sus carreras especialmente al ingreso de la misma.

En la actualidad, existen estudios interesantes para comprender las características de quienes ingresan a estudiar Pedagogía. Los cuales terminan siendo relevantes para comprender la dinámica de los docentes en la práctica, como también en su formación.

Tabla 4

Características de los estudiantes que ingresan a las carreras de Pedagogía.

¿Por qué dejan de trabajar en los colegios?	<ul style="list-style-type: none"> - Insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional. - Los ingresos no permiten enfrentar el nivel de vida. - Insatisfacción con el equipo directivo. - No tiene influencia en las políticas educativas y prácticas escolares en el colegio. 	
Abandono: Docentes que se retiran del sistema escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Año 2005 – 35.5% - Año 2007 – 31.2% - Año 2009 – 25.1% - Año 2011 – 20.3% 	
¿Dónde estudiaron?	<ul style="list-style-type: none"> - Título universitario: 23% - Título de Instituto Profesional: 22.1% - Normalistas: 24.1% - Sin título profesional: 24.1% 	
Cantidad de estudiantes de Pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> - Año 1996 – 27.877 - Año 2000 – 37.842 - Año 2005 – 85.032 - Año 2011 – 117.246 	Los programas que se ofrecen en el mercado fueron en aumento desde 1996 con 239 programas al 2011 con 1.127 programas.
¿En qué colegios trabajan? (dependencia)	<ul style="list-style-type: none"> - 77.613 – Municipal - 82.231 – Particular subvencionado - 17.560 – Particular pagado - 1.878 – Administración delegada 	
Sus resultados en la PSU	<ul style="list-style-type: none"> - Castellano – 567.5 puntos - Ciencias – 599.0 puntos - Educación Básica – 538.2 puntos - Matemática y Computación – 592.1 puntos 	
¿Por qué eligen la profesión?	<ul style="list-style-type: none"> - Vocación pedagógica - Contribución social - Modelos en el colegio o la familia - Condiciones de ejercicio de la profesión 	
Promedio de sueldo al ingresar a la profesión	<ul style="list-style-type: none"> - \$400.000 con un horario de 35 horas semanales. 	

Fuente: Adaptado: "Docentes en Chile: Que dice la evidencia." CIAE. Universidad de Chile.

Como podemos ver, el estudio devela situaciones complejas en el contexto de la profesión, formación inicial y continua de los profesores.

Respecto del origen familiar y sus ingresos. El 62% de los estudiantes de Pedagogía tienen un ingreso familiar menor de \$300.000. En este sentido, el estudio dice que quienes educan a los alumnos más pobres de este país, pertenece al 20% más pobre de la población. Agregado a ello, que estos estudiantes tiene madres y padres con menor educación y que optan a becas o beneficios del Estado para estudiar. Los que, a su favor, desertan menos que los que no tienen becas y/o beneficios en sus estudios.

Ya en el año 2005 el mismo CIAE había realizado estudios sobre este tema encontrando que:

En comparación con los grupos de interés definidos, se observa que los docentes se encuentran en una situación intermedia, de manera que provienen de familias cuyos padres son más educados que el promedio, pero menos educados que los hogares de los cuales proviene el conjunto de profesionales del país. Es así como se observa que los docentes representan, en gran medida, la primera generación con estudios superiores dentro de sus familias (2006: 23).

En consecuencia con lo anterior, asumiendo la brecha socio-educativa que existe en nuestro país, en la prueba de selección universitaria (PSU), los estudiantes que ingresan a las carreras de Pedagogía tienen bajos puntajes, lo cual deriva en alumnos a los cuales se les debe realizar una serie de cursos a su ingreso para mejorar sus habilidades en áreas como el lenguaje, matemática, habilidades sociales, etc. algunas universidades chilenas lo están implementando como una manera de poner pisos mínimos para su consecución en la carrera.

Es necesario recordar que el Estado de Chile, en su deseo de aumentar el interés por estudiar Pedagogía, generó desde el año 2003 una serie de iniciativas, como becas, campañas publicitarias, pruebas de egreso. Además, en el año 2011 creó lo que se denominó Beca Vocación de Profesor. El fin era mejorar la calidad de los docentes incentivando el ingreso de estudiantes destacados a las carreras de Pedagogía. Esta consistía que para aquellos jóvenes que tuvieran un alto puntaje en la

PSU (Prueba de Selección Universitaria²) el Estado le cubría el costo de toda la carrera por todos los años que esta durase. En la práctica, si bien permitió aumentar la cantidad de estudiantes que ingresaban a la carrera, no necesariamente se mantenían en ella y más aún cuando se enfrentaban a la realidad de la escuela en sus prácticas intermedias y finales. Pero peor aún, cuando veían que sus ingresos estaban por debajo de otras carreras y con peores condiciones de trabajo, desertaban.

Esta radiografía que se presenta de la profesión docente, da cuenta de la precariedad de la misma. Con jóvenes provienen de hogares de condiciones económicas disminuidas, que ingresan a la carrera de Pedagogía incluso como una posibilidad de mejorar su condición social, en algunos casos como primera generación que cursa educación superior. Aunque en el discurso y nadie niega que así lo crean en un principio, que la vocación sea suficiente para transitar por un camino a todas luces nada fácil.

Por otro lado, en este escenario de oferta y demanda en el que se incluyó erróneamente la educación en la década de los 80, las que vieron una excelente posibilidad de aumentar sus ingresos fueron las universidades e institutos profesionales. Vemos como en los últimos años aumentaron considerablemente las carreras de Pedagogía en estas instituciones. Las razones son variadas, el lucro en primera instancia y como efecto directo, lo económicas que son algunas carreras de Pedagogía en ser implementadas. En algunos casos, como en las carreras humanistas, de las ciencias, sociales, filosóficas, etc. no se requiere nada más que pizarrón y lápiz. En comparación con carreras como las de ciencias, medicina, artísticas, entre otras. De esta manera, con carreras de bajo costo, con estudiantes que quieren surgir debido a su condición económica, con un capital cultural menor y con profesores universitarios poco preparados para trabajar con estudiantes de estas características, el panorama no es muy alentador.

Si bien, las condiciones materiales de los docentes fueron mejorando después de los 90 en Chile, como lo explica Ávalos (2010):

Deberíamos suponer, por tanto, que el esfuerzo de distintos sistemas educacionales por mejorar la base de conocimientos de los docentes iría acompañado de un

² La Prueba de Selección Universitaria (PSU) es una batería de pruebas estandarizadas, cuyo propósito es la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios (www.demre.cl).

reconocimiento de las condiciones necesarias para realizar las tareas que les son propias: cierta autonomía en el ejercicio, condiciones de trabajo acordes, como también respeto a la experiencia y al juicio profesional de los docentes en la toma de decisiones en relación a su trabajo e incluso con respecto a las políticas que les atañen. El que este reconocimiento no se advierta claramente, explica la circulación internacional de investigaciones empíricas referidas a docentes, centradas en la conjunción entre políticas, reformas, condiciones de trabajo y preparación docente (Ávalos, 2010: 237).

Estas presunciones, efectivamente, no se dieron. Los profesores siguen desertando de la profesión por las razones antes mencionadas. Los docentes creen que su profesión no sólo no es bien remunerada, sino además, en una sociedad donde se valora el emprendimiento individual y éste se asocia a ganar dinero, evidentemente, el profesor siente que su trabajo vale menos que el de los demás profesionales y por ende se siente menoscabado. Ahora el profesor educa a “clientes” y por lo tanto, existe una exigencia y demanda mayor que lo obliga a obtener resultados cuantitativos de los aprendizajes de los niños, con las condicionantes que ya conocemos.

Diversos estudios nos muestran además no sólo el aumento de los programas de Pedagogía y de estudiantes que ingresan a ellas, sino también de las condiciones en las cuales ingresan los jóvenes a las carreras de educación:

Durante el período 2000-2008, la cantidad de programas que titulan para ejercer como profesor de Educación Básica aumentó de 249 a 738 y la matrícula se incrementó de 35.000 a 92.000 alumnos. Por otra parte, el mayor número de estudiantes de Pedagogía se concentró en instituciones formadoras de escasa (alumnos con menos de 550 puntos en la PSU) o nula selectividad (Cox, Meckes & Bascopé, 2010). Por ejemplo, en 2008 el 84,6% de la matrícula en Pedagogía en Educación general Básica correspondió a instituciones de baja o nula selectividad, tanto públicas como privadas (Sotomayor; 2013: 277).

Recordar que en Chile el ingreso a la mayoría de las universidades se hace a través de lo que se denomina Prueba de Selección Universitaria (PSU), la cual según sus resultados, habilita el ingreso a la educación superior. En ella se miden conocimientos del curriculum de la enseñanza media y si el

puntaje no supera los 450, no se puede ingresar. En los últimos años y como requisito para ingresar a las carreras de Pedagogía fue poner el piso de 550 puntos. Lo cual mejoró, pero no significativamente, la selectividad de los estudiantes que ingresan.

3.3.2 Instituciones que forman profesores en Chile

Sabemos a estas alturas, que la formación de profesores en nuestro país se entrega en instituciones privadas y públicas, como también, en instituciones de educación superior y técnicas.

Sabemos además que para ingresar a cualquier carrera universitaria, algunas universidades, especialmente las denominadas del Consejo de Rectores³, requieren aprobar con a los menos 450 puntos la PSU (Prueba de selección Universitaria).

Con esos antecedentes, hemos tomado lo que se ha denominado Mapa de la formación docente en Chile. A través de los cuales, se puede establecer qué instituciones son los que forman a los profesores, en sus variadas formas, cuanto duran las carreras y qué Pedagogías imparten.

Tabla 5

Institutos de Formación Técnica con carreras de Pedagogía.

Instituto o Centro de Formación Técnica		
	Carreras que imparte	Duración de la carrera
N° 1	Pedagogía en música	3 semestres teniendo la especialidad cursada.
N° 2	Pedagogía en Educación Parvularia. Pedagogía en Educación Básica con Mención en trastornos del aprendizaje.	8 semestres
N° 3	Pedagogía en Enseñanza Técnico Profesional	8 semestres
N° 4	Educación Parvularia	7 Semestres

³ El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas es una persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado por ley el 14 de agosto de 1954, como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Está integrado por los Rectores de las veinticinco universidades públicas y tradicionales del país (www.consejoderectores.cl).

N° 5	Pedagogía en Enseñanza Técnico Profesional	8 semestres
N° 6	Educación Parvularia	8 semestres
N° 7	Profesor de Educación Básica Educación Parvularia	8 semestres

En los Institutos de Formación Técnica, no se requiere requisito de ingreso. Por lo tanto, no se exige PSU, promedio de notas ni pruebas especiales.

Tabla 6

Universidades del Consejo de Rectores con carreras de Pedagogía.

Universidades del Consejo de Rectores		
N°	Carreras que imparte	Duración de la carrera
N° 1	Profesor de Educación Media en Matemática y física.	10 semestres
N° 2	Pedagogía General Básica En las demás especialidades se realiza primero la licenciatura y después en dos semestres se obtiene el título de profesor.	8 semestres + 2 semestres de Pedagogía
N° 3	Pedagogía en Matemática, Química, Física, Biología, Historia, Francés, Inglés, Alemán. Educación general básica.	10 semestres
N° 4	Pedagogía en: Matemática y computación, física y matemática, castellano, Historia y Ciencias Sociales, Inglés, Filosofía, Educación General Básica, Educación Física, Química y Biología.	8 y 10 semestres
N° 5	Pedagogía en: Historia y Geografía, Educación Física, Educación Parvularia, Educación Básica,	10 semestres
N° 6	Pedagogía en: Educación Básica, Inglés, Educación Física, Matemática y física, Lengua Castellana y comunicación, Inglés español.	8 – 10 semestres
N° 7	Pedagogía en: Matemática y Computación, Inglés, Filosofía y Religión.	10 semestres
N° 8	Pedagogía en: Educación Parvularia, Biología y Ciencias Naturales, Educación Básica Matemática, Educación Básica Lenguaje, Educación Física, Lenguaje y Comunicación, Matemática, Informática Educativa.	
N° 9	Pedagogía en: Educación Básica, Educación Parvularia, Inglés, Educación Física.	9 semestres
N°	Pedagogía en:	8 semestres

10	Educación General Básica, Educación Parvularia, Castellano y Filosofía, Inglés- Español, Educación Musical.	
N° 11	Pedagogía en: Educación Básica, Educación Parvularia, Castellano y Filosofía, Inglés- Español, Educación Musical, Castellano y Comunicación, Educación Especial, Educación Física, Historia y Geografía, Historia con Mención en Ciencias Políticas.	8 – 10 semestres
N° 12	Pedagogía en: Historia y Geografía, Filosofía, Inglés, Inglés- Español Castellano, Física y computación, Educación Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo.	10 semestres
N° 13	Pedagogía en: Educación Parvularia, Matemática, Filosofía, Historia y Ciencias Sociales.	10 semestres
N° 14	Pedagogía en: Educación Parvularia, Educación básica con Mención, Pedagogía en Ciencias con Mención.	9 – 10 semestres
N° 15	Pedagogía en: Educación Física, Educación Básica con Mención, Educación Media en Matemática, Media en Religión y moral, Biología y Ciencias Naturales, Educación Media Lenguaje, Media Inglés, Párvulos.	10 semestres
N° 16	Pedagogía en: Artes Plásticas, Ciencias Naturales con Mención, Educación Física, Educación Musical, En Español, Filosofía, Historia Y geografía, Inglés, Matemática y Computación.	10 semestres
N° 17	Pedagogía en: Ciencias Naturales con Mención, Castellano, Inglés, Historia, Matemática, Educación General Básica, Parvularia.	8-10 semestres
N° 18	Pedagogía en: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Comprensión del Medio Natural o Social, Historia y Geografía, Básica Intercultural en contexto mapuche.	10 semestres
N° 19	Pedagogía en: Castellano y Comunicación, Matemática, Biología, Historia-Geografía y Educación Cívica, Educación Física, Deportes y Recreación, En Ciencias con Mención.	10 semestres
N° 20	Pedagogía en: Comunicación en Lengua Inglesa, Educación Física, Deportes y Recreación, Historia y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación.	8 semestres
N° 21	Pedagogía en: Historia y Geografía, Matemática y Computación, Educación Física, Inglés y traducción, Lengua Castellana y Comunicaciones, Parvularia, Artes con Mención Música, Artes con Mención Artes Visuales, Educación Física.	8 – 11 semestres
N°	Pedagogía en:	10 semestres

22	Educación básica, Parvularia, Inglés, Educación Física, Artes Musicales, Historia y Ciencias Sociales, Castellano y Comunicación, Matemática, Biología y Ciencias Naturales.	
----	--	--

En el caso de las universidades del Consejo de Rectores, el estudio indica que los puntajes para entrar a las carreras no superan en su mayoría los 500 puntos. Salvo algunas universidades de mayor prestigio y que se encuentran en la capital, los cuales tienen puntajes entre 600 y 700 puntos en la PSU.

Tabla 7

Universidades Privadas con carreras de Pedagogía.

Universidades Privadas		
	Carreras que imparte	Duración de la carrera
N° 1	Pedagogía en: Educación Básica con Menciones, Historia y Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Comunicación.	8- 9 semestres
N° 2	Pedagogía en: Educación Básica, Parvularia, Biología y Ciencias Naturales, Inglés, Matemática.	8 semestres + 2 semestres de Pedagogía
N° 3	Pedagogía en: Educación Básica con Menciones, Educación Física, Educación Parvularia, Historia y Ciencias Sociales, Inglés, Lengua Castellana y Comunicación, Matemática.	8-9 semestres
N° 4	Pedagogía en: Inglés, Parvularia, Educación General Básica, Historia y Geografía.	8 Semestres
N° 5	Pedagogía en: Historia, Educación básica General con Mención en Religión Católica o Religión Evangélica, Inglés, Matemática y Estadística, Lenguaje y Comunicación, Educación Musical, Educación Física.	8- 10 semestres
N° 6	Pedagogía en: Educación Parvularia, Castellano, Educación Artística, Artes Visuales, Educación Básica con Menciones, Educación Física, Educación Técnica, Historia y Geografía, Inglés, Matemática en informática Educativa.	8 – 10 semestres
N° 7	Pedagogía en: Parvularia, Educación General Básica, Lengua y cultura Inglesa, Educación Física, Biología y Ciencias, Matemática y	8-9 semestres

	Estadística.	
N° 8	Pedagogía en: Inglés	9 semestres
N° 9	Pedagogía en: Educación Básica, Matemática y Estadística, Educación Parvularia, programa de formación Pedagógica.	8 semestres
N° 10	Pedagogía en: Educación básica, Educación Parvularia, Historia y Geografía, Inglés, Educación Física.	8 semestres
N° 11	Pedagogía en: Educación Parvularia, Educación Básica, Biología y Ciencias Naturales, Educación Física, Historia y Geografía, Inglés, Lengua Castellana y literatura, Matemática y Estadística.	8 – 10 semestres
N° 12	Pedagogía en: Educación de Párvulos, Pedagogía Básica.	8- 10 semestres
N° 13	Pedagogía en: Educación básica, Educación Parvularia, Artes Visuales, Educación Física, Historia y Ciencias Sociales, Inglés, Lenguaje y Literatura.	10 semestres
N° 14	Pedagogía en: Historia, Educación Básica.	8 – 10 semestres
N° 15	Pedagogía en: Educación Física.	8 semestres
N° 16	Pedagogía en: Educación General Básica, Educación Parvularia.	8 semestres
N° 17	Pedagogía en: Educación Básica, Educación Parvularia.	8 semestres
N° 18	Pedagogía: Con Mención en Biología y química, Inglés, Física y Matemática.	10 semestres
N° 19	Pedagogía en: Educación General Básica con trastornos en el aprendizaje, Educación Física, Educación Parvularia.	8- 10 semestres
N° 20	Pedagogía en: Educación Parvularia y Básica Primer ciclo, Educación Física, Inglés, Artes Musicales.	10 semestres
N° 21	Pedagogía en: Educación Básica, Parvularia, Educación Especial.	8 semestres
N° 22	Pedagogía en: Educación Física, Educación General Básica, Educación Musical, Parvularia, Inglés.	8 semestres
N° 23	Pedagogía en: Educación Parvularia, Educación General Básica, Inglés, Educación Física, Historia y Geografía.	8 semestres
N° 24	Pedagogía en: Educación Básica, Educación Física y Deportes.	9-10 Semestres

N° 25	Pedagogía en: Educación Parvularia, Historia y Geografía, Inglés, Lenguaje y Comunicación, Matemática, Educación General Básica.	8- 10 Semestres
N° 26	Pedagogía en: Educación Básica, Parvularia, Educación Física, Inglés.	8- 9 Semestres
N° 27	Pedagogía en: Educación Media con Mención en Artes Musicales.	9 Semestres

Fuente: www.educarchile.cl

Tabla 8

Síntesis: Universidades y Centros de Formación Técnica con carreras de Pedagogía.

Institución	Cantidad
Centros de Formación Técnica	7
Universidades del Consejo de Rectores	22
Universidades privadas	27

Sabemos que en el último tiempo han aumentado las instituciones que han abierto y ofrecen las carreras de Pedagogía en sus variados tipos y especialidades.

En síntesis podemos decir que:

- Las universidades privadas tienen más carreras de Pedagogías que las del Consejo de Rectores.
- En algunos casos no se requiere los 450 puntos, sólo haber rendido la PSU. Dependiendo de la institución, si tienen menos de los 450 puntos exigidos se debe pasar por una entrevista personal.
- Los centros de formación técnica tienen menos carreras de Pedagogía.
- En la mayoría de los casos las carreras duran entre 8 y 10 semestres.
- Las carreras menos ofrecidas son las relacionadas con las artes y música.

3.4 Identidad Profesional

Considerando la valoración social de la profesión docente, es pertinente hacer alusión al concepto de identidad de los profesores en la actualidad. Entenderemos la identidad profesional, como “los diversos significados que las personas se adjudican a sí mismos, o los significados que otros les adjudican a ellos” (Ávalos, 2012: 239). La identidad en el caso de los profesores está dada por elementos como el entendimiento sobre la enseñanza, el aprendizaje, las creencias que se tiene de la profesión, que piensan de sus estudiantes, de las familias, que percepción tiene de la sociedad, de sus condiciones de trabajo, de la escuela. Además, tiene que ver con conceptos como la autoeficacia, los significados, las creencias, las emociones (Ávalos, 2012). En síntesis, Cox y Gysling (1990) en Contreras y Villalobos (2010), señalan que “la identidad profesional es el resultado de la formación, constituida por el conjunto de competencias adquiridas, como por el posicionamiento social de la profesión docente y sus instituciones de formación pedagógica” (p.10).

La identidad de los docentes tiene que ver con la misión de educar que la misma sociedad le confiere al profesor. Y como cualquier identidad se crea y se recrea a través del tiempo y de acuerdo a las experiencias que cada uno haya vivido. En la base de ésta, está el componente emocional, que “sostiene a la creencia en el valor de la profesión elegida, algo que suele expresarse en los términos de vocación y compromiso” (Avalos, 2012: 59).

En este contexto, al analizar la construcción de las identidades docentes, se debe partir por recordar el origen de la escuela, la cual obedece a una construcción de tipo socio-cultural, dando espacio a identificar, en primer lugar, una identidad del docente como apostolado o misionero, vale decir, reconocido como un apóstol, guía, consejero, y con un conjunto de virtudes como la mística, la bondad, la abnegación, el sacrificio, la sabiduría y la paciencia, explicadas por la influencia de la Iglesia en los procesos formativos. (Contreras y Villalobos, 2010; p. 12).

Pareciera que esta visión apostólica del ser profesor, se encuentra vigente en nuestra formación de profesores. Con esto no queremos decir que no exista esta idea romántica de la profesión; no obstante, es preciso ampliar el concepto y visualizar la profesión desde planos muchos más reales y concretos, especialmente cuando se desarrolla la docencia en espacios con alta vulnerabilidad socioeconómica.

Podemos decir que si la identidad se construye con las experiencias vividas, existen en la profesión docente una serie de circunstancias que pueden atentar contra la misma. En un contexto complejo para el docente como el actual, la valoración del trabajo, la efectividad que crea tener en su desempeño, las presiones constante por los resultados, las bajas remuneraciones, la falta de apoyo de autoridades y padres en el desempeño de su labor, pueden atentar gravemente a esta identidad, generando no sólo una gran frustración, sino además una deserción prematura de la profesión.

Dentro de este concepto de identidad, están asociados elementos como la vocación por enseñar, el gusto por alguna especialidad o asignatura que realiza, la contribución social, los modelos de profesores, y la eficacia que siente para obtener resultados de su trabajo.

El tema de la motivación, según algunos estudios (Ávalos, 2012) es mayor en los docentes jóvenes, y va disminuyendo a medida que avanzan los años de trabajo. Dependiendo además de la dependencia de la institución donde se trabaja, si es municipal, particular subvencionado o particular. La tendencia es que en escuelas municipales la motivación es menor.

Respecto de la importancia que le asignan a la formación inicial, ésta comienza a decrecer a medida que aumentan los años de servicio profesional. Aumentando la importancia de la formación continua (Ávalos, 2012: 74). Según los datos de este mismo estudio, los profesores indican que lo que más les ha servido para mejorar su desempeño docente en orden creciente es la experiencia, por sobre la formación inicial y la formación continua.

Ávalos (2012) hace alusión a una identidad docente tensionada entre lo que exige la sociedad en cuanto a resultados académicos de los alumnos y la formación ética valórica que para los docentes es más importante pero menos valorada desde la sociedad.

Weber (2007) lo llama hiper reformismo: “este reformismo se orienta en muchos casos, por los principios de la economía de mercado y del neo liberalismo y se manifiesta como un contexto político turbulento, repercutiendo en la intensificación de las tareas que deben realizar los profesores” (Ávalos, 2012: 81). Es decir, los continuos cambios y la imposibilidad de reconstruir con

esa misma rapidez la identidad profesional docente, hace que los profesores se sientan frustrados y sin poder dar satisfacción a las demandas que la actual sociedad propicia.

La profesión docente ha pasado a constituirse en una actividad meramente técnica, donde los docentes se trasforman en ejecutantes de políticas y curriculum nacionales. Otorgando poco espacio a la reflexión y creatividad del profesor, el que debe asumir una acción pasiva y con exigencias sociales y económicas que exceden incluso su misma formación y desempeño.

Al parecer las políticas educativas no han sido las necesarias para poder entregar a los docentes las herramientas que una sociedad más inclusiva y más demandante requiere.

Con todo, esta identidad profesional obedece además a las concepciones de aprendizaje y enseñanza que los estudiantes tienen de la profesión, lo cual lo lleva a la reproducción y no a la creación o innovación en la práctica.

3.5 Educación. Una idea de lo que debe ser la persona

Desde la antigüedad la educación se ha constituido como una de las grandes posibilidades que tienen las sociedades de transmitir su cultura y formar a sus ciudadanos, soldados, oligarquía o trabajadores. Sin embargo, no es trivial definir el tipo de persona que va educar. No es lo mismo formar soldado en la sociedad espartana que buenos ciudadanos en la sociedad ateniense. Como tampoco trabajadores o proletarios serviles a un sistema capitalista, que ciudadanos empoderados de sus derechos en la sociedad del siglo XXI. De paso, tampoco podemos decir que es lo mismo educar para formar sujetos individualistas que se preocupen sólo de su propio bien, que personas para una comunidad comprometida con sus pares y con su propio desarrollo.

Dada la relevancia asignada a la educación, es imprescindible detenerse en su importancia en la actualidad. Sin embargo, miremos un poco al pasado para comprender el presente.

Tomemos la mirada del sociólogo Durkheim (1902):

La finalidad de la educación no es el individuo y sus intereses. La educación es ante todo el instrumento mediante el cual la sociedad regenera una y otra vez las condiciones de su propia existencia. La sociedad solo puede sobrevivir cuando existe suficiente cohesión entre sus miembros. La educación mantiene y refuerza en el alma del niño las similitudes esenciales que forman la base de la vida social (...) la finalidad de la educación es formar en nosotros, precisamente, este ser social (Schiefelbein, 2008: 23).

Fröebel (1826) considera en “La educación del hombre” que: “La educación es el estímulo del hombre para manifestar su ley interior a conciencia, en libertad y en autonomía, como ser pensante, reflexivo y en proceso de concientización” (Schiefelbein, 2008: 23).

Scheleiermacher (1826), en sus “Conferencias Pedagógicas”, indica que: “La educación sitúa al hombre en el mundo al poner al mundo dentro del hombre; y le capacita para moldear al mundo al formar al hombre mediante el mundo” (Schiefelbein, 2008: 24).

Para Bohm (1992), en su “Teoría del desarrollo infantil”, “la educación es toda ayuda que se brinda al niño para que actualice y para que realice, en grado creciente, su potencial de ser persona – es

decir, su razón, su libertad y su lenguaje- y así se vaya emancipando cada día más llegando a ser más razonable, más libre y más comunicativo” (Schiefelbein, 2008: 25).

Los autores que nos hablan de la educación y la persona, aunque con años de diferencia. No hacen otra cosa que “poner a la persona en primera persona”. Supone entonces entender al sujeto como auto-constructor de sí mismo y de su vida. Es decir, la educación debe servir al hombre no sólo para sí, para su conciencia y libertad, sino también para ser transformador de sí mismo y de su entorno.

La paideia griega no era otra cosa que esta perfección personal hacia un ser cada vez mejor, pretendida y experimentada personal y socialmente. No obstante, en este pensar en primera persona, no excluye, muy por el contrario, considera como condición sine qua non a la sociedad, al entorno y a la construcción- transformación de la sociedad y comunidad en la que el sujeto se mueve. Esta idea de construcción y transformación conjunta, implica un tipo de convivencia que permita que cada persona en este proceso de su propia creación, sea capaz de co-crear comunidad.

Respecto del rol del maestro o el que enseña, Schleiermacher reconoce: “primero el educador autónomo que piensa y actúa responsablemente. Segundo el alumno autónomo que razona, decide y habla libremente y se transforma, así desde el individuo natural, en persona. Tercero, un acto educativo libre y dialógico entre personas autónomas (Schiefelbein, 2008: 75).

Para Schleiermacher la Pedagogía nace de la ética y como tal este es su principal preocupación. Detrás de lo cual está el objeto de la educación, es que es el educando y que a través de su objetivo determina si educar un ser generoso o avaro, ético o no ético.

Es interesante la visión de la educación y de persona del biólogo chileno Humberto Maturana: “La educación, como todo tipo de relación social, está fundada en el amor, una relación que depende de la capacidad de ver al otro” (Schiefelbein, 2008; 82). Maturana expone sus argumentos no sólo desde la biología del conocer, sino además desde un clásico del lenguaje como es Martin Buber. En este punto, ver el Yo implica ver también el otro. Sólo es posible ver al otro si lo dejo que se exprese para poder conocerlo en el actuar. Incluso Maturana nos adentra en un elemento profundamente ontológico que tiene que ver con los juicios con los cuales miramos a los otros, haciendo el paralelo entre la relación profesor- alumno y como el docente ve a su estudiante.

Desde los juicios o desde el dejarlo que actúe. La biología del amor como elemento matriz y a las vez impulsor de una convivencia de respeto por la “otridad”.

Evidentemente la relación yo-tú, muy buberiano, nos permite analizar la educación desde la convivencia humana, situación lejana en el actual modelo de educación en Chile.

3.6 Enfoque radical e inclusivo de la formación

El Dr. Agustín de La Herrán (2014), convencido que la educación actual no es conducente a una plena conciencia de la persona y por ende de la sociedad, además interiorizado de prácticas orientales en el desarrollo de su Pedagogía, propone lo que él denomina “enfoque radical e inclusivo” para dar cuenta de nuevos temas necesarios de incorporar al currículum y en la formación de profesores. El tema es que no son comunes ni triviales, de allí la concepción de radical, puesto que se adentra en lo más profundo de la formación y no se queda en la superficie de la marea. No obstante, al parecer también tiene que ver con que viene a romper con las actuales mallas curriculares conocidas en la formación docente, centrándose en la persona desde adentro, cosa actualmente inexistente en nuestros sistemas de preparación de profesores.

El profesor Herrán (2014:107) los define así:

Desde este marco funcional se propone un cambio radical en el enfoque de la reflexión: en vez de situarla en la práctica y en su mejora, se sitúa en quien practica y en su conciencia, desde la que a sí mismo y a su práctica observa. Desde ella será posible acceder a ámbitos más profundos o propios de la formación, con un claro correlato y efecto en la enseñanza: la conciencia, el egocentrismo docente, la madurez personal, el autoconocimiento y la evolución de la Humanidad” (Herrán, 2014: 107).

Desde esta lógica, la preparación de los profesores se ha centrado en temas externos a la persona que se forma, los contenidos circulan entre temas como: la planificación, la evaluación, los contenidos, el currículum, los procedimientos, etc. Pero como bien lo menciona Herrán (2014) “bypassean a la persona”, la rodean pero no la tocan en su profundidad. Por tanto, no hay posibilidad de interiorización, transformación y cambio profundos más allá de la personalidad (máscara o personaje del ser). Esta situación no es trivial si tomamos en cuenta que existe un consenso unánime en reconocer el carácter primordial de la educación en las personas, no obstante y de manera paradójica, deja de lado la profundidad de “la persona” que se forma y que es formada.

Esta manera de “no ver al ser humano y la persona” en la educación, es coherente con la visión de vivir en el exterior-vivir dormido, de los clásicos orientales, que supone la vida en transparencia y con poca consciencia sobre sí mismo y por ende sobre el mundo circundante.

Para Herrán (2014), vivimos en una sociedad inmadura dominada por los egos, donde la acumulación en todas sus formas, y no la evolución de la conciencia, es la constante. Estas ideas permean la formación escolar y la educación superior, situación que se hace difícil con los programas actuales, desmontar y desaprender. Herrán (2014) se refiere, actualizando a Krishnamurti, al descondicionamiento, entendido como posibilidad pedagógica basada en el soltar, perder o desidentificarse de creencias, prejuicios, ideologías que permitan a la persona razonar en libertad y así interiorizarse y formarse (transformarse), un instinto que es inherente a sí mismo.

La oportunidad de acceder a una formación centrada en la persona, debería promover un proceso de autoformación y de consciencia y en consecuencia, de formación transformadora de la persona.

Los cinco constructos formativos radicales que describe Herrán (2014) son:

Primer constructo

Consciencia

El tema de la consciencia no está establecido dentro de la formación docente, de hecho cita a varios autores que, si bien la han abordado con enfoques diferentes, a su juicio son imprecisos (Herrán, 2014: 207). La consciencia se entiende como un concepto con múltiples significados, veamos:

Tabla 9

Sobre la consciencia Herrán (1998). Citado en Herrán (2014: 209).	
Damasio (2010)	La consciencia es lo que nos permite darnos cuenta de nosotros y de los demás.
Bou (2007)	Es la capacidad para percibir, observar y sobre todo darse cuenta, convirtiéndose así en el único portavoz de la comprensión y del conocimiento.
Hernández Reyes (2012)	La consciencia es un proceso que puede ser dirigido o enfocado hacia lo que hay afuera, al mundo que nos rodea, o hacia adentro, como sucede con la introspección. No puede haber consciencia sin atención.
Torre (2006)	Volver sobre sí y sobre las cosas para retornar de nuevo sobre nosotros con nuevos significados en forma de espiral ascendente.
Herrán (2014)	Desde una perspectiva formativa la consciencia se orienta al conocimiento o visión intelectual de lo exterior y del propio conocimiento para la mejora personal y social. Es un proceso y resultado de conocimiento que se desarrolla en términos de más y más complejidad.

La consciencia permite a la persona ganar en apertura, profundidad, complejidad, comprensión, humildad, duda, claridad, rebeldía, flexibilidad, capacidad de penetración intelectual, crítica, ética, ausencia de miedo, optimismo, generosidad, autocrítica, rectificación, cooperación, interiorización, complementariedad, convergencia, unidad, síntesis, serenidad, silencio mental, gratitud por la vida, entrega, etc. Sin embargo, la práctica de estas posibilidades no conllevan necesariamente ganancia en consciencia. Su desembocadura global es la lucidez relativa, que puede aplicarse a situaciones pasadas, actuales o futuras, propias o ajenas. Pero la consciencia no es suficiente, desde la perspectiva de la formación. No basta con ver, con darse cuenta de la realidad. El paso siguiente es la acción coherente para desempeñar y mejorar el interior y transformar el exterior. Si la consciencia es alta o plena, esto llega espontánea, automáticamente (Herrán, 2014: 209).

Por lo tanto, la idea es ganar en consciencia, no obstante por sí sola esto no es garantía, puesto que muchas veces en las personas sigue existiendo alto ego, que implica no llegar a la acción más justa o más consciente.

Segundo constructo

Egocentrismo

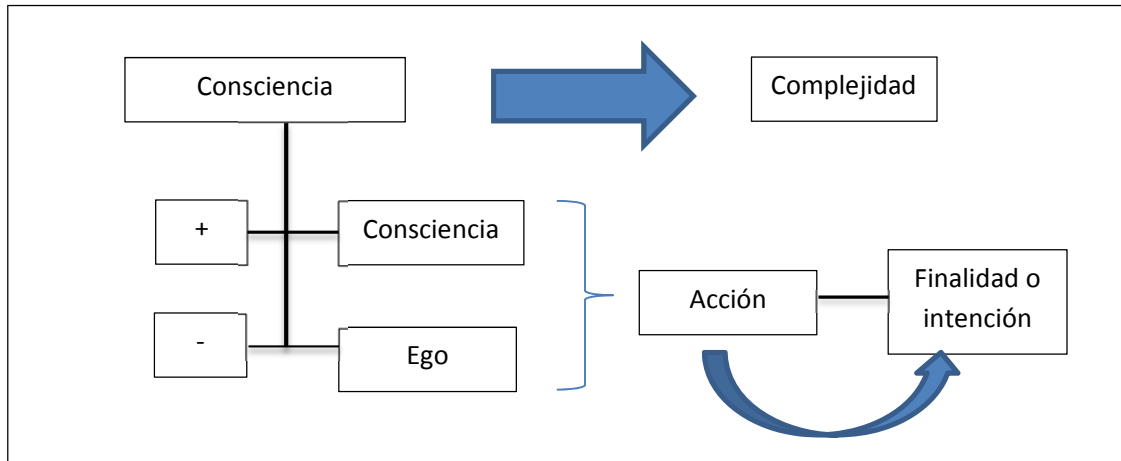
El ego o egocentrismo que consiste en “la dificultad para darse cuenta de que hay otros puntos de vista diferentes al propio” (Piaget). Pero no se trata sólo de una característica del periodo preoperatorio piagetano, propio del niño de 2 a 7 años, aproximadamente. Es, como dice Herrán (2014), una característica del ser humano propia de todas las edades y que casi nunca se supera con los años; incluso se puede agudizar. Se distinguen muchos egos y de distintos tipos: egos sociales, personales, profesionales, étáreos, institucionales, familiares, etc.

La soberbia, la actuación desde y para sí, la dificultad para la autocrítica y la rectificación, el no retractarse, no reconocer errores, la codicia, la inmadurez, etc. son síntomas de un existente ego. El ego puesto que nace de dar buena impresión a los demás (Herrán, 2014: 211), es ilusorio, es un constructo social que impide y entrapa el desarrollo en todas sus formas, que limita la formación. “El ego será tanto mayor cuanto más reducida la autoconsciencia de su condicionamiento” (Herrán, 2014: 214). A veces el condicionamiento al que estamos expuestos pasa a ser no consciente e invisibilizado, a veces por nuestro propio ego. En otras, la pérdida de ego es una motivación falsa, por ser profundamente egocéntrica, si se hace para más adelante obtener más, si se hace para el reconocimiento social, etc. Vivir en el ego es hacerlo en la inautenticidad, en la falsedad, en la ficción de sí y en el error radical y permanente.

Didácticamente no se enseña a los docentes a soltar egos y ganar consciencia, ganar en complejidad y evolucionar en la conciencia. Cuando existe un pensamiento inmaduro o débil, Herrán (2014) lo considera como la poca capacidad para auto-conocerse, autoevaluarse, cuestionar estereotipos, desidentificarse del propio personaje, etc. Mientras que en la dimensión social, se muestra como poca capacidad para evaluar el propio sistema en que se vive, dificultad para cuestionar su propio sistema de creencias, dificultad para relacionarse con los demás dentro de la ética de la profesión.

Figura N° 4

Consciencia y complejidad



Existe una necesidad vital de aceptar el error como parte del aprendizaje. Cada vez que nos equivocamos nos acercamos más a perfeccionar y/ o perfeccionarnos. En la Pedagogía, considerar el error como fuente de aprendizaje es relevante porque nos pone en el límite del aprendizaje. Herrán (2014) considera que “existen tres tipos de errores docentes: técnicos, personales y mixtos. De ellos los personales y mixtos, que pueden ser la mayoría, son egógenos, provienen del ego”. Por eso el ego docente es la principal fuente de mala praxis didáctica (Herrán y González, 2002:98).

Sin embargo, nos surge la duda ¿Quién es el sujeto que yerra?, como la respuesta es evidente, entendemos que los tres tipos de errores pasan a ser egocéntricos en la medida que pueden no ser reconocidos por el docente. Veamos un ejemplo. Un profesor se equivoca en un concepto técnico sobre una materia, el estudiante le hace ver su error, éste lo evade y no reconoce, es más insiste en él, aun cuando eso pueda contener consecuencias en la misma evaluación que se acerca. Este comportamiento, emana, sin lugar a dudas, de un sujeto no consciente y egocéntrico que, en este caso, ha encadenado dos errores saturados por su ego.

El reconocimiento del error es mejor percibido cuando se observa en otros. Por lo tanto, la vinculación de asumir los errores y evaluarlos o autoevaluarse puede ser concebido mejor desde los juicios de otros hacia sí mismos. En la medida en que los sujetos sean capaces de entregar y recibir juicios tanto positivos como negativos será tanto mejor la apreciación y evaluación de ellos.

Se desprende la relevancia de mantener instituciones sanas, donde la retroalimentación constante en sus integrantes sea parte de la rutina.

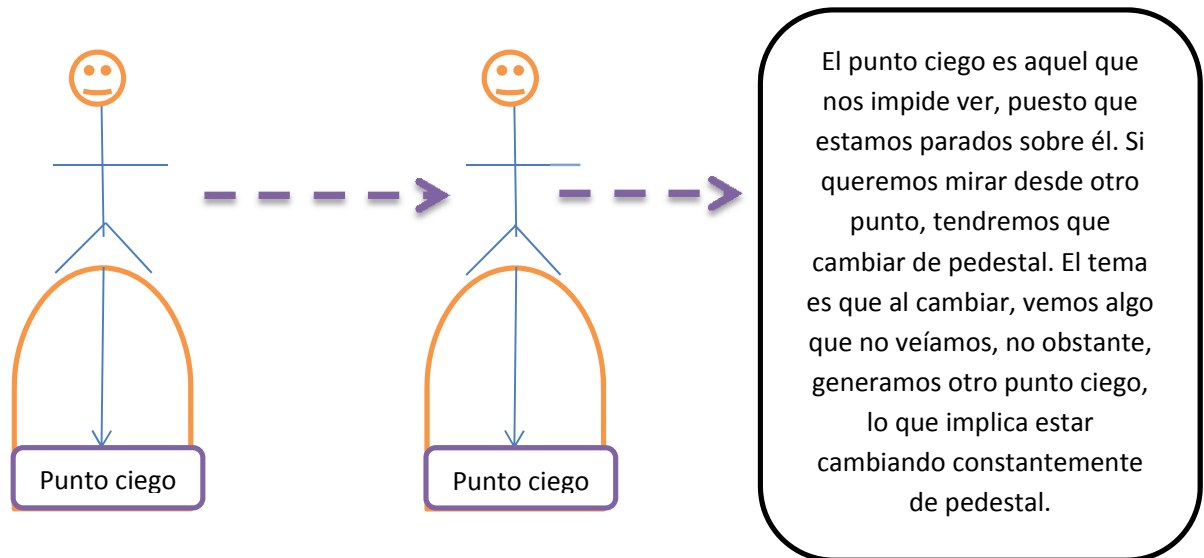
Además, el mejor evaluador de los propios errores debería ser uno mismo. El docente deber ser lo suficientemente consiente para promover dentro de sí, procesos retrospectivos, auto evaluativos profundos que los conduzcan por caminos de análisis de su persona y de sus actos. Por tanto, una pregunta clave podría ser:

¿qué observar, si todas nuestras observaciones, como dice Krishnamurti, están condicionadas por nuestro pasado y nuestro ego? El ego opera desde el pasado y utiliza el pensamiento presente como instrumento. Por eso podemos decir que: “Pensar es imponer tu pasado en el presente” (Osho, 2012). La alternativa es distanciarse: salir de las rutas habituales para ser atentos observadores de sí mismos” (Herrán, 2014:218).

Bien lo explica el maestro cuando repara en la distancia. Si somos seres biológicos –culturales (Maturana 2002) y traemos un mundo de la mano, no es materia fácil alejarse de ello. Esa cualidad si bien, puede ser vista como demasiado complejo para una persona común, no lo es tanto, primero si lo logramos entender desde la mirada del observador que observa, más aún, desde el observador que se observa a sí mismo. Para ello, moverse del punto ciego es fundamental:

Figura N° 5

El punto ciego del observador



La posibilidad de las personas de darse cuenta que existen sesgos, límites, visiones diferentes sobre la realidad permite estar en constante movimiento de este pedestal y en consecuencia, de mirarnos desde espacios un tanto más distantes que nos llevan a reflexiones de sí mismo con un mayor grado de consciencia y con menor ego.

Para Herrán (2014): “Como el ego es lo que se interpone entre nuestro yo existencial y el ser esencial, es prioritario que en su interiorización el profesor que se busca sea su ser, no su máscara (personalidad). Es preciso recorrer hacia atrás el camino del autoengaño” (p. 218). Caminar el camino de nuestra historia, de las estructuras en las que nos hemos movido, de la historia familiar, de nuestros apegos y desapegos, etc. Nos ayudará sin duda a dejar la máscara y encontrar el verdadero ser, en “llegar al ser que somos”, como decía Píndaro.

Este proceso lo dice el profesor Herrán (2014) se puede hacer desde la didáctica, si logramos pasar por tres etapas: “condicionamiento (estado actual), descondicionamiento (pérdida) y recondicionamiento (estado dialéctico), que será formativo si es más complejo y está menos sesgado” (p. 219). Este descondicionamiento lo podemos ver como el desaprendizaje necesario

para volver a aprender con mayor consciencia. Es como la metáfora del vaso lleno: cuanto más vaciemos el vaso más podrá contener, de lo contrario se derrama y deja de albergar nuevas aguas.

Actuar desde la consciencia y no desde ego tiene que ver con los fines. Si el docente desarrolla su clase sólo para mostrar lo que sabe y llenarse de elogios por lo bien que lo hizo y todo el conocimiento que contiene, habrá planteado la acción educativa desde su egocentrismo. Si su fin es que sus estudiantes aprendan, se formen y se preocupa de que cada uno desarrolle todo su potencial, estará actuando desde la consciencia.

Tercer constructo

Madurez personal

“Conceptuamos la madurez personal como el proceso de evolución (auto) formativa que transcurre del ego a la consciencia. Es aplicable a personas, organizaciones (madurez organizacional) culturas (madurez cultural), etc.” (Herrán, 2011b, 2011c).

El autor nos dice que la madurez es propia de personas o instituciones con un buen desarrollo interior; por lo tanto, madurez se relaciona con el grado de consciencia y la pérdida de egocentrismo, de inmadurez. Una persona o institución madura es aquella que se conoce a sí misma, que genera procesos de descondicionamiento, que se sale de sí para verse a sí misma de manera crítica y autocrítica, que rectifica y que es capaz de comprender la visión de otros desde la empatía y la compasión, desde un alto compromiso con la sociedad y con su entorno.

Lo que hace la diferencia entre una persona o institución madura, es la capacidad de aprendizaje y tal aprendizaje se evidencia en la acción.

....Se trata de un ser humano que busca alcanzar modalidades de ser que se hallan más allá de sí mismo en el presente, que reconoce en la vida un camino no sólo de cambio, sino de trascendencia. Se trata de un ser humano que mira la vida como un inmenso espacio de transformación y de aprendizaje. Los seres humanos no somos un producto terminado, ni un proyecto concluido, somos sobre todo una apertura y un horizonte (Echeverría, 2010: 61).

El aprendizaje personal y colectivo permite ganar madurez y conciencia. Ya que “siempre estamos siendo”, la posibilidad de cambio se encuentra en la profundidad de la propia persona.

La tesis que se pueden construir instituciones inteligentes, que son capaces de aprender en sí misma y de sus errores, es desarrollada por Peter Senge (1992). Una organización que es capaz de ver los modelos mentales que están operando, que tiene una visión sistémica, que desarrolla el dominio personal, que aprendan juntos y que tengan una visión compartida. Son parte de lo que Senge llama la quinta disciplina.

Sin embargo, la visión de empresa pos época industrial no es lo que en definitiva nos interesa. El objetivo va mucho más allá de lograr empresas productivas, tiene que ver con el ser humano y su convivencia con otros. Y esto supera con mucho una visión empresarial del aprendizaje.

Cuarto constructo

Autoconocimiento

El camino seguido por el autoconocimiento en Oriente y Occidente siguió rutas distintas. Mientras que la pregunta por el ser en Oriente estaba anclada en la mejora profunda del sujeto y en una ruta interior, entendiendo la transformación continua de éste como parte de su esencia humana, en Occidente la objetivación del sujeto objeto y la permanencia del ser, hicieron errar el camino y buscar fuera algo que siempre estuvo dentro de la propia persona.

Las preguntas de autoconocimiento comienzan con quién soy yo, quien es mi verdadero ser, mi identidad esencial. Para Herrán (2014), la mayoría de aquellos que han intentado en Occidente responder estas preguntas han quedado en las puertas, desde Sócrates a Kant, no lo lograron, no pudieron explicar cómo y renunciaron a emprender esta ruta. El propio Kant lo expresa en el prólogo de su Crítica de la razón pura. Didácticamente el autoconocimiento no se construye, se descubre, se encuentra y en la meditación radica el fundamento de la metodología para encontrar el verdadero yo.

Siddharta Gautama, el primer buda (ser despierto), dijo que el autoconocimiento era lo único que había que descubrirse. Hoy, la posibilidad que alguien –incluso un pedagogo, un filósofo, un psicólogo, un psiquiatra- se haga la pregunta ¿Quién soy esencialmente?, es poco usual.

Las dudas existenciales aún persisten, pero debido a la rapidez de la cotidianeidad no se hacen. Y resulta que hoy emergen como primordial para generar cambios y transformaciones personales y sociales.

El autoconocimiento no se da cuando nos hacemos la pregunta. El “yo” lo podemos analizar como una construcción lingüística que tiene una multiplicidad de voces y debemos estar atentos a ello.

El reconocimiento del carácter social y relacional de la narrativa del “yo” nos permite reconocer que ella, en consecuencia no es el resultado de una sola voz, de un solo autor, sino que en ella intervienen voces muy distintas. Una primera dimensión de esta diversidad emerge al comprender el papel que le cabe a los demás en la construcción de mi narrativa con respecto a mi “yo”. Dicho de otra forma mi narrativa sobre mí mismo recoge y reproduce voces ajenas (Echeverría, 2009: 67).

Existen en la afirmación de Echeverría, dos elementos importantes a rescatar. Primero, que el autoconocimiento si bien es un proceso interno que comienza y termina en el mismo sujeto, obedece también a la construcción de juicios propios y ajenos. Aprender diferenciar que tanto de ellos, es construcción personal y cuanto es construcción social o cultural, es algo relevante para la autenticidad del conocimiento personal.

En segundo lugar, el autoconocimiento se construye o deconstruye lingüísticamente. Es decir, como el “yo” se reconstruye a través de narrativas, el lenguaje es la vía para conocerse a sí mismo. Cuando alguien dice “yo soy una buena persona”, lo que hace es verbalizar de manera explícita, declarar, los juicios que de manera personal o colectiva ha ido formando de sí mismo. Lo anterior se visualiza como una posibilidad cierta de conocimiento y transformación de propios ser.

Quinto Constructo

Universalidad, humanidad en evolución universal

La educación del futuro deberá velar por que la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad. Existe una unidad humana. Existe una diversidad humana. La unidad no está solamente en los rasgos biológicos de la especie homo sapiens. La diversidad no está solamente en los rasgos psicológicos, culturales y sociales del ser humano (Morin, 1999: 25).

La educación por siglos ha reforzado los etnocentrismos, más aún en el siglo XIX cuando se comienzan a despertar los nacionalismos en América Latina. Esta situación efectivamente obedece a un sentimiento nacionalidad y de pertenecer a una nación. El concepto de ciudadano universal hoy hace cada vez más sentido en una cultura egoísta e individualista en la que nos hemos convertido.

La universalidad es totalidad, es absolutamente incluyente y nada de lo que creamos que esta fuera puede estarlo. “O sea, todas las personas podemos ser singulares y universales a la vez. La universalidad no “subsume”, no adoctrina, no presiona, es una opción de consciencia, un descubrimiento que puede proporcionar la educación” (Herrán, 2014: 233).

El profesor Herrán (2014) discrepa con el filósofo Marina (2004) cuando éste dice “que toda la tribu eduque”. Para Herrán (2014) la tribu debería destribalizarse antes para poder educar. De otro modo comunicará tribalidad, o sea, parcialidad, condicionamiento, no podrá sentirse verdaderamente Humanidad y sólo adoctrinará. No obstante, la mirada podría ser más amplia ¿por qué no pensar en la Humanidad como una sola tribu? Pertenecer a un proyecto común puede ser la aspiración de la educación hoy, pero dejando abierta la puerta al conocimiento de otras humanidades o de otras dimensiones de vida. Esta tarea también podría ser propia de una verdadera “educación para la universalidad” (Herrán y Muñoz, 2002). Desde esta perspectiva, tanto una pieza del puzzle de la humanidad como la humanidad misma pudieran percibirse como partes, como tribus.

La condición humana pasa obligatoriamente por reconocer lo que nos hace comunes en el universo. Las implicaciones de esto son enormes cuando posicionamos el tema en objeto de estudio. Significa que cada persona en su condición, es proclive a pensar en la complejidad relacional existente y por tanto, es posible hacerse consciente y hacerse cargo de las consecuencias de sus acciones hacia el universo y los demás.

Para Herrán (2014):

El constructo 'evolución de la Humanidad' incluye dos unidades semánticas: evolución y Humanidad (universalidad). Uno y otro tienen que ver con lo natural, ya que la Humanidad es la unidad de pertenencia de todo ser humano –“la única realidad”, para el Nobel Rudolf Eucken-, y la evolución es un proceso universal (cósmico, biológico y educativo). Su teoría y práctica requieren del trabajo activo y consciente hacia un horizonte ambicioso a escala personal y social y de una normalización (inclusión) formativa con base en la Humanidad (Herrán, 2014: 234).

Vivir en la universalidad, en la humanidad en evolución gracias a la educación tiene que ver con trascender espontánea, naturalmente y por efecto del conocimiento los ismos que condicionan nuestra conciencia universal originaria. Los nacionalismos, etnocentrismos, chauvinismos, totalitarismos, personalismos, además de los clasismos, racismos, sexismos, etc. son ramajes y protuberancias del ego individual y colectivo solubles vía educación de la conciencia, de la razón.

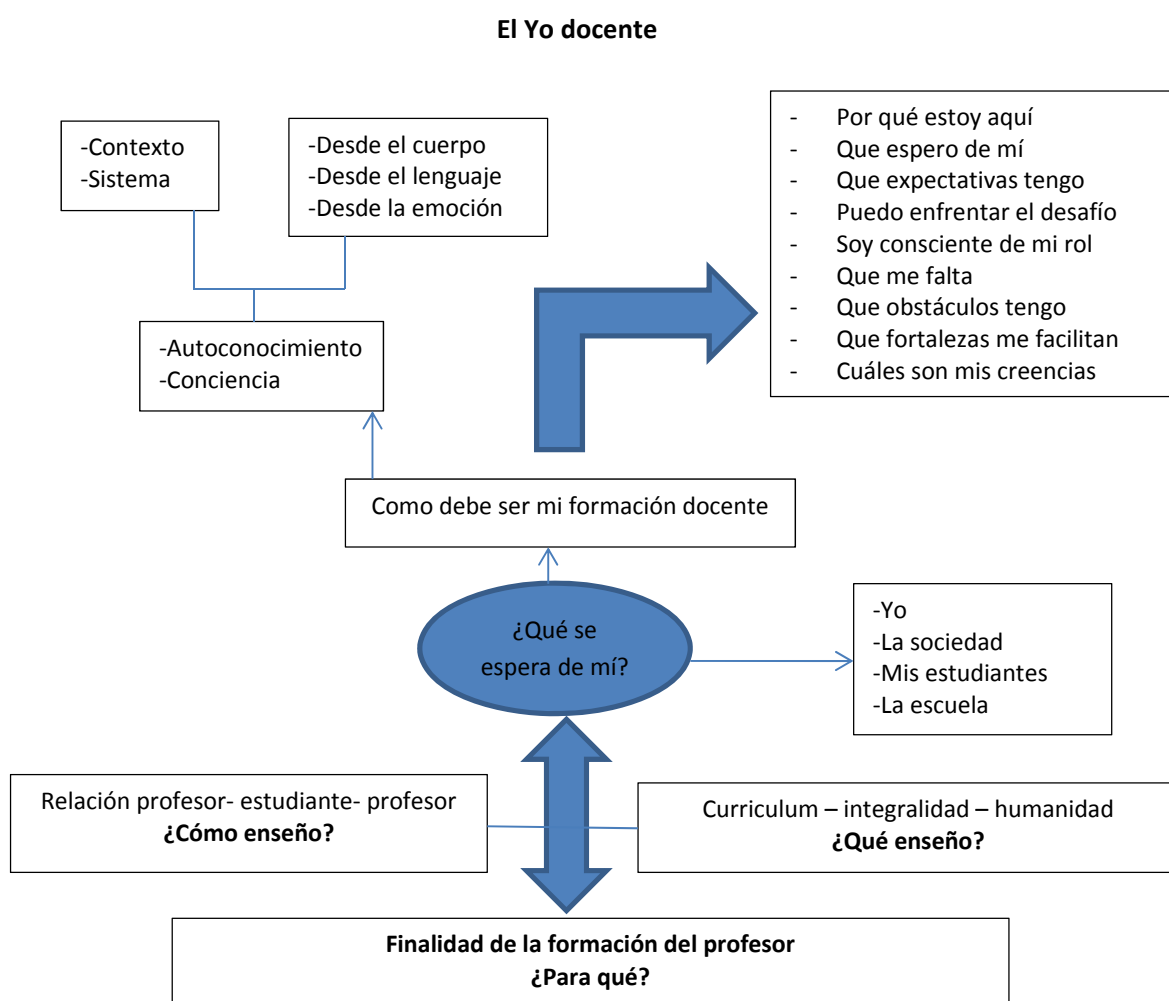
Herrán (2014) postula que “si algo no se comprende no se conoce” (p. 202). Agreguemos: si algo no se ve, no se comprende, si no se comprende no se conoce. Por lo tanto al poner este tema en las escuelas de formación de profesores, lo primero que estamos haciendo es observarlo-visibilizarlo, luego que las personas lo comprendan y lo conozcan y así poder generar procesos de transformación y de cambios en las mallas curriculares.

Aún más, este autor propone no sólo la inclusión de temas con raíz en la formación de las personas, sino además lo pone en un plano de “evolución en la complejidad” y “evolución de la conciencia”. Se trata ya no de enseñanza y aprendizaje, sino de Formación, y en esta formación ir ganando en complejidad y en conciencia, disminuyendo el ego, los procesos desde sí y para sí, el creerse el

centro, la construcción acumulativa desde certezas, quietismos, dualidades, parcialidad, sesgo que llama a más y a más escora en lugar de equilibrarse, etc.

En la figura siguiente se muestran algunas bases para comprender esta identidad docente tomando en cuenta la formación con algunos elementos del enfoque radical e inclusivo.

Figura N° 6



3.7 El conocimiento de sí mismo: la consciencia.

“Para levantar una carga muy pesada,
Es preciso conocer su centro.
Así, para que los hombres puedan embellecer
sus almas,
Es necesario que conozcan su naturaleza”
Egonáutica. Maturana (2002).

Hemos hablado de la necesidad de repensar los procesos educativos a partir de una nueva mirada del fenómeno humano. Para esto, hemos tomado los temas radicales e inclusivos mencionados por Herrán (2014,) para hacerle frente a la complejidad de la formación de profesores. En este espacio, la consciencia adquiere gran relevancia, asumiendo que por ahora las temáticas en la preparación de profesores han carecido de profundidad, complejidad y han circulado entorno a la superficie de la persona. La consciencia es por tanto, un punto de suma relevancia si queremos apostar por nuevas formas de preparación de profesores.

Si tomamos la consciencia como la capacidad de percibirse a sí mismo y en función de esa percepción, acceder a procesos mentales que nos conduzcan a manejar las acciones que realizamos, entonces podemos pensar y aspirar a que en este escenario un profesor más consciente podría genera procesos mucho más pertinentes en su enseñanza y aspirar además a descubrir en sus estudiantes la esencia de cada uno para ponerlo a disposición de su propia persona y de su comunidad.

Maturana y Varela (2002) se refieren a la consciencia como una conducta que aparece junto con la capacidad de autorreflexión del hombre, posibilitada por el lenguaje y su consiguiente carácter recursivo. En el ser humano el lenguaje hace que esta capacidad de reflexión sea inseparable de su identidad. Es el lenguaje el que otorga al hombre la capacidad de reflexionar sobre sus propios pensamientos y lo distingue y caracteriza como miembro de su especie.

La vinculación entre la consciencia y el lenguaje que estos biólogos destacan, permite tener una referencia sobre la manera en que cada sujeto se piensa a si mismo cada vez que es capaz de mirarse y volver a si mediante el mismo lenguaje que lo caracteriza. Ante esta hipótesis se abren

posibilidades enormes para el trabajo de la consciencia del ser, y de las todas las formas de consciencias conocidas.

Para Jung (2008):

En la humanidad de los orígenes había algo así como un alma colectiva en el lugar de nuestra conciencia individual, que no emergió sino gradualmente en el trascurso del progreso de la evolución. La condición primordial de la existencia de la conciencia individual es su diferenciación respecto a la conciencia de los otros. Así, pues, se podría comparar la génesis de la evolución psíquica con un cohete que estalla ya al final en un haz de estrellas multicolores. (Jung, 2008: 26).

Y, sin embargo, la conquista de la conciencia fue el fruto más precioso del Árbol de la Vida, el arma mágica que confirió al hombre su victoria sobre la tierra y que le permitirá—esperémoslo así, por lo menos—una victoria todavía mayor sobre sí mismo (Jung, 2008: 28).

Jung (2008) apunta a algo fundamental del ser humano, que es la capacidad de hacerse cargo de sí mismo a través de su propia consciencia, ya no consciencia colectiva donde se diluye la individual, sino más bien, la enorme posibilidad de superarse volviendo al ser mediante la propia consciencia de ese ser.

Dennett (1995) denomina a la consciencia como la caja negra y se hace la pregunta de cómo reside la conciencia en el cerebro. Conjuntamente con ello se pregunta por la evolución de la consciencia, la que a su juicio, constituyó un desarrollo paralelo a la plasticidad cerebral. Teilhard de Chardin (1974), el ‘jesuita prohibido’ (Vigorelli), desarrolla la hipótesis de que la evolución de la consciencia consiste en un desarrollo de su complejidad, a través de lo que define como ley de la complejidad-consciencia.

Para Llinás (2003), “Los estados mentales conscientes pertenecen a una clase de estados funcionales del cerebro en los que se generan imágenes cognitivas sensomotoras, incluyendo la autoconsciencia” (p. 7).

Chalmers (2003), uno de los autores contemporáneos más reconocidos en este debate, ubica el problema anotando en primer lugar que la conciencia es un término ambiguo, empleado para denotar un conjunto de fenómenos diversos que incluyen lo que él denomina los "problemas blandos" así como los "problemas duros" de la experiencia consciente en sí. (Llinás, 2003: 133).

Foucault (2005), en la hermenéutica del sujeto, vuelve a poner en el centro a "uno mismo", se trata de la inquietud de sí. Dejar de mirar lo externo para situarse en el Yo que piensa y reflexiona sobre sí. Esta oportunidad de volver a sí mismo en nuestras sociedades modernas occidentales es escasa. Las personas andan en una búsqueda frenética por lo que está fuera, sin ver que todo lo que necesitan está dentro de cada sujeto, asumiendo que cada uno de nosotros encierra todo el poder necesario para dar y darse sentido.

Solo una cosa es suficiente, dice Osho (2007), la conciencia es una llave maestra. Abre todas las cerraduras de la existencia. La conciencia significa vivir momento a momento, estar alerta, consciente de ti mismo y consciente de todo lo que ocurre a tu alrededor en una respuesta momento a momento. Eres como un espejo, reflejas. (p. 67).

La consciencia tiene que ver con dejar de mirar a los demás y adentrarse en sí mismo. Generar una mirada vertical para llegar al ser. Estar consciente es estar despiertos, despertar a sí mismo, a sus propias vivencias y placeres, a sus bondades y egoísmo, a las verdaderas inquietudes y dolores de cada uno. No se puede estar consciente sin hacerse cargo de lo que cada uno es, de lo que cada uno hace, de su propia existencia.

Morin (1999) explica también que la conciencia emerge de la vida. Primero el sujeto vive, luego se genera la conciencia/espíritu. "El sujeto es anterior a la conciencia" Soto (1999: 135). En este punto dos coincidencias importantes, por un lado un enfoque heideggeriano sobre el sujeto cuando dice: "hemos sido arrojados al mundo". Y en segundo lugar, al ser éste un sujeto arrojado al mundo que se auto-organiza, nos encontramos con el concepto de autopoiesis de Maturana y Varela (1999) quienes sostienen que existe una continua creación del mundo a través de la misma creación de la vida.

Es preciso dejar bien sentado que el espíritu o la conciencia no son concebidos como un soplo procedente de arriba, una substancia inmaterial, extraña por naturaleza al cuerpo en el que esta hospedada (....). Se trata, por tanto de entender que cuerpo, psiquismo, espíritu/conciencia son nociones distintas/opuestas e inseparables (Soto, 199: 136).

El yo que se convierte es un yo que ha renunciado a sí mismo, muere para sí mismo para renacer en otro yo. En la conversión helenística y romana, en cambio, el propio yo es el objetivo, para lograr una relación plena de sí consigo; luego si hay ruptura, ésta consistirá en desviar la mirada de los otros, de las cosas del mundo, de la agitación cotidiana, apartarse de los otros para escucharse mejor a sí mismo, concentrando toda la atención en esa trayectoria de uno a uno mismo para alcanzar al fin, al yo (Rajano, 2008: 139).

Siguiendo con lo anterior, la conciencia de sí, permite ir abriendo ventanas de uno mismo, ver espacios de luminosidad y oscuridad, pero además permite ir en búsqueda del no-ser, es decir aquel ser que está, pero que no sabemos que está. Esta búsqueda permite encontrar lo que los griegos llamaban la metanoia.

La metanoia, entendida no al modo cristiano de arrepentimiento sino de un cambio de ruta, un cambio de la persona que no satisfecha consigo mismo, le permite al sujeto generar procesos de transformación profunda de sí. Pero esto sólo es posible tras una acuciosa investigación o conocimiento de sí. Sólo cuando esto es posible y la persona denota que efectivamente hay partes de sí mismo que por alguna razón no le satisface y genera procesos de cambio, es factible llegar a la transformación.

Hagamos una salvedad, ¿es posible ese conocimiento y esa transformación si no hay libertad?, bueno, suponemos que no. Remitámonos a la síntesis de Foucault (2005):

Y en esto consiste la relación, el sujeto libre podrá, siendo capaz de comprender las verdades de la naturaleza, cambiar su modo de ser. Así se definirá el arte del fisiólogo, como un saber del mundo, de las cosas y de los dioses que afecta al sujeto, lo asume y lo hace cambiar, su función es la modificación del sujeto. En esta tesitura Foucault puede afirmar que no es el sujeto-conciencia- el objeto del discurso verdadero, sino el

resultado de la modificación de su ser debido a la psicología- práctica de sí (Trajano, 2008: 140).

La conciencia de la propia persona entonces, sólo será posible alcanzar cuando el sujeto se libere de sus ataduras sociales, familiares, culturales religiosas, nacionales, etc. Que lo atan a un ser que posee grandes vacíos existenciales y que al liberarse puede lograr la transformación y la realización. La mente dice Osho (2007) es una cárcel y al crecer en conciencia, se puede salir de esa cárcel.

Es el mayor descubrimiento de la vida, el tesoro máspreciado: la conciencia. Sin ella te sumes en la oscuridad, en el miedo, y tú mismo seguirás creando nuevos miedos, sin parar. Vivirás con miedo, morirás con miedo y no podrás ni siquiera probar la libertad. Poseías ese potencial todo el tiempo; podrías haberlo reivindicado, pero no lo hiciste. La responsabilidad es únicamente tuya (Osho, 2007: 49).

En oriente la meditación es el camino para que la mente pueda descansar y con ello ayudar a la conciencia del ser. Cuando se llega a un estado mental superior, podemos llegar a lo que el filósofo llama, conciencia total.

Con la conciencia total, los problemas simplemente desaparecen, al igual que el sol sale por la mañana y desaparecen las gotas de rocío. Con la conciencia total no hay problemas porque con la conciencia total no pueden surgir problemas. (Osho, 2007: 82).

Lo único que hay que aprender es a estar vigilante. ¡Vigila! Vigila todas tus acciones. Vigila todos los pensamientos que pasan por tu mente. Vigila todos los deseos que se apoderan de ti. Vigila incluso los pequeños gestos: andar, hablar, comer, tomar un baño. Sigue vigilándolo todo. Deja que todo se convierta en una oportunidad para vigilar (Osho, 2007: 9).

Mientras más vigilia, más conciencia, podremos llegar a lo que Osho denomina la conciencia cósmica, donde todo se une, el centro de la humanidad. La conciencia, dice crece hacia abajo, llegando a las raíces del ser. El ser consciente de sí, no mira hacia afuera y se hace cargo del mundo que trae consigo. Genera procesos de autorregulación de sí.

Si en la cultura oriental la meditación, el yoga y la quietud de la mente en todas sus formas son la clave para llegar a un grado mayor de conciencia. Existen además otras formas de llegar a ser más consciente. Por ejemplo, el lenguaje. Cuando existe una experiencia consciente donde el sujeto se da cuenta de algo, éste darse cuenta tiene una relación directa con el fenómeno del lenguaje.

Es a través de la reflexión y la exteriorización de ésta mediante el lenguaje, que las personas pueden aumentar su grado de conciencia. El lenguaje es la herramienta primaria que hace que el sujeto reflexione sobre sí.

3.7.1 El conocer del conocer. ConSciencia y lenguaje.

“Nacemos como seres amorosos en la confianza de ser amados y las experiencias de dolor, son producto de aprendizajes culturales” (Ximena Dávila).

Sin lugar a dudas uno de los biólogos más importantes a nivel nacional es el Dr. Humberto Maturana, quien con sus hallazgos ha logrado ser un aporte a nivel mundial respecto de los fenómenos biológicos y culturales. Este científico, junto a uno de sus discípulos Francisco Varela, fallecido ya hace algunos años, propusieron el concepto de autopoiesis, que significa, parafraseándolo “la capacidad de los propios seres de reproducirse a sí mismos”. En su libro de hace ya más de treinta años -1984-, realizan una explicación bastante sencilla sobre “el conocimiento del conocimiento”. En este dan cuenta del punto de partida del conocer, que no es otro que el propio ser (Maturana, 2002). Así, “para conocer el propio instrumento cognoscitivo, esto es, que no tenemos otra variable independiente a nosotros mismos, para conocer nuestro propio proceso cognitivo” (Maturana y Varela, 2002:27).

Esta condición genera un impacto en el conocimiento del propio ser y por ende también de la relación con otros. Las personas nos conocemos “a nosotros” a través de “los otros”. Por lo tanto, la individualidad se encuentra con su ser social generando significados personales del mundo, pero también significados colectivos. Esta convivencia con otros, Maturana (2002) lo expresa como: “la aceptación del otro es entonces el fundamento para que el observador o auto-consciente pueda aceptarse plenamente a sí mismo”.

El observador es entendido como “el ser que conoce”, el cual no sólo ve desde donde ve, sino en este ver desde ese espacio genera lo que llamamos con anterioridad, un punto ciego, que es precisamente donde se para para ver. Este punto ciego, impide ver más allá de sí mismo. Maturana y Varela (2002) dicen “no vemos que no vemos”, vivimos nuestro campo visual. Para superar esta ceguera, que Echeverría (2009) llama la “ceguera cognitiva”, el autor pone a la reflexión como una posibilidad de descubrir nuestras cegueras. “La reflexión es un proceso de conocer como conocemos”. No obstante, tal como lo dice Herrán (2014) y Echeverría (2009), la reflexión no es suficiente, se debe pasar a la acción, que es donde se evidencia el producto de la reflexión tanto individual como colectiva.

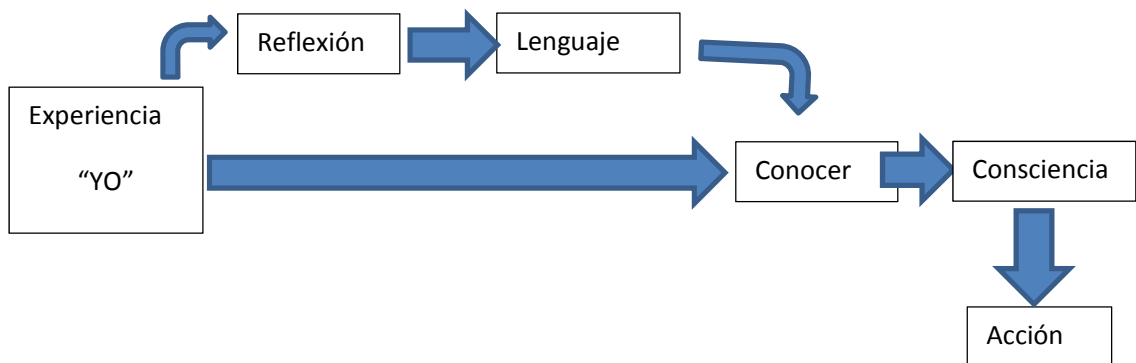
“Nosotros tendemos a vivir un mundo de certidumbre, de solidez perceptual indisputada, donde nuestras convicciones prueban que las cosas sólo son de la manera en que las vemos, y lo que nos parece cierto no puede tener otra alternativa. Es nuestra situación cotidiana, nuestra condición cultural, nuestro modo corriente de ser humanos” (Maturana y Varela, 2012: 5).

“El conocimiento del conocimiento nos obliga. Nos obliga a tomar una actitud permanente de vigilia contra la tentación de la certeza, a reconocer que nuestras certidumbres no son prueba de verdad, como si el mundo que cada uno ve fuese el mundo y no un mundo que traemos de la mano con otros. Nos obliga porque al saber que sabemos no podemos negar lo que sabemos” (Maturana y Varela, 2012: 162).

Esto de saber lo que sabemos, además nos obliga a responsabilizarnos por ello, por lo tanto nos lleva a transitar por un camino ético y consciente, ya no es posible culpar a otros, al sistema, al modelo, a la religión, a las verdades, sino más bien, reconocer que la reflexión nos debe llevar a poner en el centro la responsabilidad del ser que lleva este mundo de la mano.

Figura N° 7

Reflexión y Lenguaje



La experiencia del conocer, la hace el propio sujeto a través de su propia experiencia y la interpretación de su vivencia. Pero esta vivencia sólo la puede conocer a través de la reflexión que haga de sí misma. Reflexión que se elabora y adquiere coherencia a través del lenguaje. Luego a través de este lenguaje puede adquirir consciencia y posteriormente pasar a la acción.

Para los autores, la aparición del lenguaje es fundamental para comprender “que hace humano al ser humano”. El lenguaje surge a partir de los homínidos tempranos, lo cuales gracias a las labores de recolección y compartir alimentos comenzaron a establecer relaciones sociales afectivas, lo cual hizo que la sociabilidad recurrente generara el lenguaje. Este lenguaje permitió la reflexión, a partir de ella, el propio conocimiento y el de la sociedad. “Este modo de vida de continua cooperación y coordinación conductual aprendida, habría constituido el ámbito lingüístico” (Maturana y Varela, 2002:145). En este lenguajear del hombre se comienza a generar la propia conciencia del ser. Lo mental, se constituye en la experiencia más íntima del ser humano (Maturana y Varela, 2002: 154).

Heidegger decía del lenguaje “es el hogar del ser”, mientras que para Maturana y Varela (2002) su definición es: “somos en el lenguaje” y por lo tanto, conocemos a través de él. Así podemos aprehender el mundo.

Una de las preguntas que pertenecen a lo que Maturana y Dávila (2008) llaman “filosofía natural” tiene que ver con la pregunta del ser. Nuestra cultura cristiano occidental la ha respondido desde la filosofía intentando explicarla desde un fin trascendente para la existencia. Otra de las preguntas de la filosofía natural pero más contemporánea tiene que ver con “el hacer”, por lo tanto la pregunta según el enfoque que seguimos es “como hacemos lo que hacemos”. Y que dice relación con la relevancia de la acción. Para esto recurrimos nuevamente a Maturana y Dávila (2008). Estos autores se remiten al camino del Tao para explicar, desde un punto de vista biológico-cultural.

“El camino del vivir que la noción del Tao evoca, constituye una invitación a un vivir en el bien- estar psíquico y corporal de un vivir sin esfuerzo en la unidad de toda la existencia. Como tal, la noción del Tao ha llevado a la reflexión y a la acción a muchas personas en los ámbitos de la filosofía, la mística y la religión” (Maturana y Dávila 2008; 73). Se trata,

dicen los autores, “en que la experiencia del Tao no tiene que ver con lo que se vive, sino que como se vive lo que se vive”.

El camino del Tao es un camino consciente, donde el presente es el suceder del vivir mismo (Maturana, 2008). Y donde el bien-estar esta imbricado con el lenguaje. Los seres que “lenguajeamos” vivimos conscientes haciendo conexiones, pasado, presente y futuro. Volcando nuestras frustraciones y viviendo en tiempos a veces no reales, como quienes viven volcados al pasado, otros al futuro y ninguno puede al final del día disfrutar la experiencia presente.

La experiencia es lo que nos pasa cuando somos conscientes de lo que nos pasa (Maturana, 2008: 75). Esta experiencia llega al lenguaje a través de procesos reflexivos, asumiendo que el relato de la experiencia no reemplaza la experiencia misma. Para el Tao, vivir la experiencia desde el desapego significa dejar el dolor por la experiencia, no atarse al dolor que genera las expectativas no cumplidas. En este sentido, aprender a desaprender cobra mayor sentido para el buen-vivir del ser humano.

Atarse a experiencias dolorosas no hace más que aumentar un sufrimiento a todas luces innecesario. El tema es ¿en qué momento este aprendizaje es in-corporado por las personas en su vida? Creemos que en la mayoría de los casos, es un aprendizaje no producido, no incorporado, tampoco lenguajeado. Toda vez que la sociedad se muestra a sí misma, cada vez más sufrida desde el punto de vista de las relaciones persona-persona, persona- medio ambiente, persona-comunidad, etc. Claramente tampoco es un tema que se enseñe en nuestras escuelas.

El asumir que el sentido de las cosas no está en las cosas mismas sino en “la persona” es el primero paso para producir procesos de desapego y que ello nos permitirá transitar por caminos de sufrimiento comunes en toda vida presente.

“El camino que nos libera del apego, y por ello del dolor y el sufrimiento, es el camino que nos saca de la ignorancia, que es el no saber, el no ser de todo ser y en particular del no ser del ser, del valor o sentido que le asignamos a lo perdido” (Maturana, 2008: 80).

El desapegarse de lo mundano que nos esclaviza a vidas poco vivibles, significa asumir la transitoriedad de la existencia, nada es inmutable, seguir el camino de Heráclito (Echeverría 2009), ponerse en el espacio del fluir permanente. Este desapego, que Maturana (2008) lo visualiza como una emoción liberadora, Herrán (2014) lo describe como perder ego y ganar conciencia. En la medida en que soltemos el ego que nos domina como seres humanos que somos, tendremos una emoción de liviandad, como soltar los lastres de un globo aerostático que, de otro modo, no podrá elevarse.

El entendimiento es, para Osho (2007), la conSciencia. El hombre está dormido y es el único de todo el universo que lo está. Los animales en la naturaleza siempre están alertas, vigilantes, el hombre en cambio, vive y no se da cuenta, hace y acciona como una máquina.

3.8 La ontología del lenguaje

Una vida no indagada, no merece ser vivida

Sócrates

Sin lugar a dudas, uno de los fenómenos más complejos de conocer es el fenómeno humano. Desde tiempos remotos el hombre se ha preguntado por sí mismo para poder comprender como opera y como actúa. Puesto que de ello se derivan los resultados personales y sociales a los cuales nos vemos enfrentados. No es raro escuchar frases como “no sé por qué lo hice”, “quisiera saber lo que me está pasando”, “yo soy así, siempre lo he sido”. Todas esas frases apelan al ser, pero un ser, la mayoría de las veces, profundamente desconocido para nosotros mismos. La premisa socrática “conócete a ti mismo”, refleja la antigüedad por la preocupación del ser y sin lugar a dudas, una inquietud aun no satisfecha.

Vemos con alarma que hoy más que nunca la necesidad está vigente. Necesidad de conocer a la persona humana, saber por qué actuamos como actuamos, por qué sentimos como sentimos, por qué somos así y no de otra forma.

Estamos generando un mundo cada vez menos humano y con ello arriesgando peligrosamente el vínculo consigo mismo y con los demás. El reconocimiento del otro, como un ser igual al otro en su generalidad, pero distinto en experiencias y por lo tanto en su actuar y sentir, involucra hondos procesos de autoconocimiento y transformación.

Lo anterior cobra mayor sentido en sociedades modernas con profundos quiebres sociales y económicos, donde las personas generan vínculos a través de la violencia e invisibilización de los demás. Sintiendo a diario una enorme desconfianza por el vecino, el compañero, el jefe. Y creyendo que la única manera de defenderse es simplemente ignorándolo o en el peor de los casos, atacándolo.

Existen distintas ópticas desde donde analizar el fenómeno humano. En este capítulo desarrollaremos el conocimiento humano desde el lenguaje y más específicamente desde la ontología del lenguaje.

“La ontología hace referencia a nuestra comprensión genérica de lo que significa ser humano” (Echeverría, 2009: 28). Muy cercano a lo que Heidegger llamaba el “dasein”, que se puede resumir en el modo particular de ser que somos. Ese ser que somos se revela cada vez que actuamos, cada vez que decimos o cuando no decimos. Es decir, la ontología permite entender cómo opera la persona desde su ser, el cual se ve y expresa con nuestro actuar y a través del lenguaje. Dice Echeverría (2009) “Cada planteamiento hecho por un observador nos habla del tipo de observador que ese observador considera que es” (p. 30). Es claro que esto no es necesariamente consciente, de hecho, en raras ocasiones las personas se dan cuenta que con su actuación y lenguaje, develan el observador que cada uno es. Pensamos buenamente, que el lenguaje es inocente y que como dice el dicho “las palabras se las lleva el viento”. Situación que actualmente es a lo menos, discutible.

Las palabras que decimos y el tono con lo cual decimos lo que decimos, genera algo en los demás, genera emociones diversas que pueden expandir o contraer la relación que mantenemos con las personas que nos rodean. Y más aún, lo que nos decimos a nosotros mismos, a veces pueden ser sentencias que nos acompañan por el resto de nuestra vida y que pueden limitar con mucho el tipo de vida que podamos construir.

La ontología del lenguaje en términos simples, la podemos definir como el conocimiento del ser humano a través del lenguaje. Esta forma de entender al ser se constituye hoy como una gran oportunidad para interiorizarnos en las personas a través de aquello que es capaz de develar en lo que dice o calla, en como dice lo que dice y en los juicios que están anclados en cada persona que hacen posible su actuar de una determinada forma.

Se constituye además en una esperanza al cambio y la transformación de las personas. Por miles de años, desde la época presocrática, se pensó y transmitió la idea de la inmutabilidad del ser, que además sirvió de base para las grandes metanarrativas occidentales, donde no cabían espacios para la transformación humana. Hoy en cambio, se abre un campo infinito de posibilidades para que el hombre y la humanidad entera puedan diseñarse a sí mismas.

El lenguaje, como mencionamos con anterioridad, desde su aparición en los homínidos tempranos, nace “como producto de la historia de animales sociales, de relaciones interpersonales afectivas

estrechas, asociadas al recolectar y compartir alimentos” (Maturana y Varela, 2002: 143). Así, el proceso de sociabilización recurrente llevó a un enriquecimiento del dominio lingüístico. Enriquecimiento que continuó estrechamente imbricado con la hominización desarrollada durante millones de años. Si bien, no es un atributo solamente humano, puesto que existe en variadas formas, por ejemplo, en el reino animal, sí podemos decir que el lenguaje humano es el más rico de los lenguajes conocidos.

Este modo de vida de continua cooperación y coordinación conductual aprendida habría constituido el ámbito lingüístico, cuya conservación habría llevado a la deriva estructural de los homínidos por el camino del continuo incremento de la capacidad de hacer distinciones en ese mismo ámbito de coordinaciones conductuales cooperativas entre individuos que conviven estrechamente. (Maturana y Varela, 2002: 145).

El lenguaje entonces, más que un fenómeno biológico, que sin duda nos entrega las bases a través del sistema neuronal con el cual contamos, se constituye eminentemente como un fenómeno social. Si no fuera por el contacto y relación sistemática entre individuos de la misma especie, el lenguaje humano, sin duda, no existiría en la forma en que lo conocemos.

Por mucho tiempo el lenguaje siguió una ruta de interpretación de carácter pasivo, sólo permitía describir el mundo que estaba ahí y que a través de este conjunto de símbolos más o menos abstractos, los seres humanos podían contar y describir el mundo y la realidad. El lenguaje seguía el mundo, el cual estaba dado.

El filósofo del lenguaje Ludwig Wittgenstein alude a que “lo que le confiere significados a los lenguajes concretos es su uso en el seno de una forma de vida en la que están indisolublemente entrelazadas actividades sociales, comprensión del mundo y usos lingüísticos” (Bengoa, 2009: 26). Puesto que lo está en la base del juego del lenguaje es el actuar y no precisamente el contar o describir lo que vemos. Es definitivamente esta idea la que comienza a dar nuevas luces sobre las implicaciones del lenguaje en el accionar de las personas.

Echeverría (2009) reconoce tres postulados básicos de lo que denomina, la ontología del lenguaje:

1. Se interpreta a los seres humanos como seres lingüísticos. Vivimos en el lenguaje, a través de él otorgamos sentido a nuestra existencia. En palabras de Heidegger, constituye la morada del ser. Mientras para Nietzsche, el lenguaje se presenta como una prisión, la cual no oprime y limita.
2. Se interpreta el lenguaje como generativo. Con los avances en los últimos años de la filosofía del lenguaje, se considera hoy el lenguaje como creador de realidades, superando su visión meramente descriptiva. El lenguaje es entendido como acción, es a través de él que podemos hacer que las cosas pasen, podemos intervenir en el desarrollo de los acontecimientos.
3. Se interpreta que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él. Reconociendo condicionantes biológicas y culturales que logran determinar ciertas características de los seres humanos, podemos decir que los seres humanos tenemos el inmenso potencial de crearnos a nosotros mismos a través del mismo lenguaje. Podemos cambiar nuestro rumbo y nuestra vida. Cuando hacemos promesas, declaraciones, emitimos juicios, podemos diseñar el ser que somos o que queremos ser.

Grinder y Bandler en la década de los 70, desarrollaron la teoría de la Programación Neurolingüística (PNL), que consistía en cambiar el comportamiento de las personas programando la mente a través del lenguaje, tanto verbal como no verbal. Se entiende el cerebro como una computadora que se puede programar. Ciertamente, bajo esta lógica, desde que nacemos estamos siendo programados por la cultura en la que nacemos, por las personas con las cuales crecimos, con los mensajes conscientes o no conscientes que nos transmitieron. Tenemos una serie de representaciones mentales que nos llevan a tener a su vez patrones de comportamiento relativamente estables en el tiempo, los cuales nos llevan a actuar como lo hacemos.

Sabemos las críticas variadas que ha recibido la PNL en los últimos años, y sin lugar a dudas, muchas de ellas bastante acertadas y fundamentadas. No obstante, coincidimos en que es posible cambiar los patrones mentales a través del lenguaje y cuando existe conciencia no sólo de su uso, sino de su

poder en el accionar de las personas, constituye una buena fuente de inspiración para aquellos que creemos en la transformación humana.

Tabla N° 10

Concepciones sobre el lenguaje

Wittgenstein L.	Los límites del lenguaje son el límite de mi mundo.
Heidegger M.	El lenguaje es la casa del ser. La realidad se despliega a través del lenguaje.
Gadamer	El lenguaje es la segunda naturaleza del ser humano. Comprendemos al hombre a través del lenguaje.
Echeverría R.	3 dominios emergentes: corporalidad, emocionalidad, lenguaje. Narrativas. Vivimos en mundos interpretativos. Nosotros el ser que somos asume la forma de interpretación.
Maturana H.	Vivimos en trenzas de lenguajear y emocionar.
Ricoeur P.	Las narrativas son el refugio del sentido. La experiencia no adquiere el sentido hasta que se refugia en el lenguaje.
Schleiermacher	Importancia del dialogo entre dos objetos. Como se construyen las interpretaciones, en la circularidad del conocimiento. Circulo hermenéutico.

Fuente: Elaboración propia.

Si valoramos el lenguaje como un elemento que es capaz de construir realidades posibilitando la participación activa en el diseño de la forma de ser de cada persona, entonces, de la misma manera tenemos que considerar lo que nos dice Osho (2007):

El lenguaje es comunicación con los otros; es la única comunicación. Es útil, pero peligroso. Siempre que un instrumento es útil es también peligroso en la misma proporción. El peligro está en que cuanto más se sumerge la mente en el lenguaje, más se aleja del centro. Por eso se necesita un equilibrio sutil y un dominio sutil para ser capaz de penetrar en el lenguaje y ser también capaz de abandonar el lenguaje, de salir del lenguaje. Ser testigo significa salirse del lenguaje, de la verbalización, de la mente. Ser testigo significa un estado sin mente, sin pensamiento (p. 40)

Osho no deja de tener razón. Si tomamos en cuenta el enorme poder del lenguaje en la construcción de realidades, entonces, es posible también destruir y por lo tanto, construir una realidad distinta. Si bien Osho lo analiza desde la perspectiva de llegar a estados mentales superiores, su visión es plausible en razón de lo que se puede o no lograr a través él. Desde que nacemos y antes incluso de ello, nos vemos expuestos a una serie de estímulos neurolingüísticos, entre ellos, el lenguaje. Cuando a través de la crianza y del entorno los niños escuchan o imitan conductas están elaborando desde allí su manera de pensar y de actuar. Si la madre que cría su hijo le está permanentemente enviando mensajes negativos sobre algo o alguien, es comprensible que ese niño puede a construir una mirada parecida de las cosas.

Siguiendo con Echeverría (2009), agrega que existen 3 principios que rigen la ontología del lenguaje:

1. No sabemos cómo las cosas son. Solo sabemos cómo las observamos o como las interpretamos, vivimos en mundos interpretativos.

En este principio se cuestiona el concepto de verdad y acceso al ser. Como no podemos llegar a la verdad del ser, sólo lo podemos interpretar. Este principio no es menor, cuestiona fuertemente la pretensión de verdad, en el sentido de nuestra capacidad para aprehender el ser de las cosas. Si bien existe un mundo externo que no podemos negar, esa realidad pasa siempre por el observador que la observa y que la interpreta.

Maturana (2002) aclara diciendo que biológicamente no disponemos de ningún mecanismo biológico para poder ver las cosas como realmente son. Por lo cual, sólo accedemos a esa realidad a través de nuestra propia interpretación, la cual esta mediada por la experiencia de cada uno. La verdad en el mejor de los casos, sólo corresponde a una coherencia lógica dentro de un sistema dado. En otras palabras, constituye la coherencia interna que todo sistema posee dentro de sí mismo y que no tiene necesariamente por qué ser compartido por todos.

2. No sólo actuamos de acuerdo a como somos (y lo hacemos), también somos de acuerdo a cómo actuamos. La acción genera ser. Uno deviene de acuerdo a lo que hace.

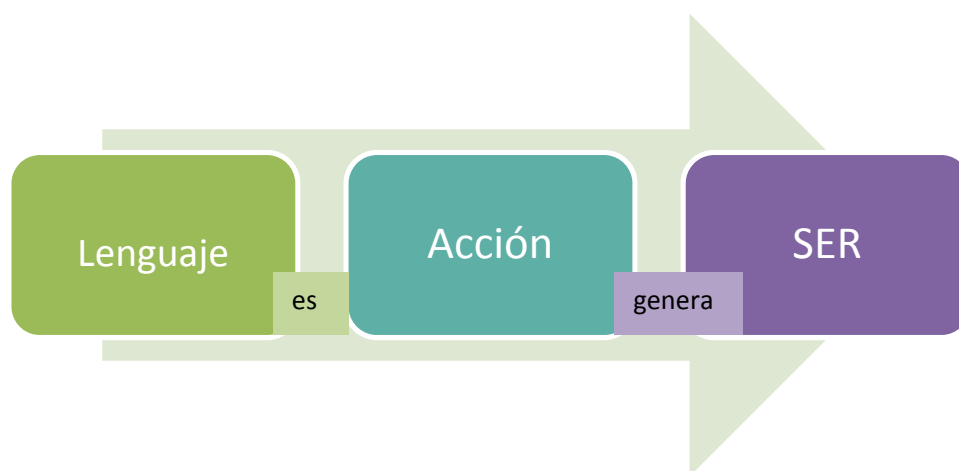
El ser se revela cada vez que actuamos, es a través de lo que cada persona hace, que podemos decir “esta persona es...”. El ser deviene permanentemente, siempre estamos siendo, en un ciclo infinito de ser y no ser. Cada vez que un sujeto actúa, se revela quien es, sin embargo en cada acción, también supone aquello que no es. El devenir del ser implica estar en constante movimiento al ser que queremos ser. La nada nos asecha, decía Nietzsche y estamos en permanente búsqueda de sentido. Agregar además que en esta búsqueda permanente de sentido, está la identidad del sujeto. A través del lenguaje, generamos identidad “yo soy”. Por lo tanto, el concepto del Yo también obedece a una construcción lingüística.

3. Los individuos actúan de acuerdo a los sistemas sociales a los que pertenecen. Pero a través de sus acciones, aunque condicionados por estos sistemas sociales, también pueden cambiar tales sistemas sociales.

Cuando se es testigo, no hay ego. Pero esto solo ocurre si se consigue trascender el lenguaje. El lenguaje es la barrera. El lenguaje es necesario para comunicarse con otros; no es necesario para comunicarse con uno mismo. Es un instrumento útil..... podría decirse que el instrumento más útil. El hombre ha podido crear una sociedad, un mundo, solo gracias al lenguaje. Pero a causa del lenguaje, el hombre se ha olvidado de sí mismo (Osho, la conciencia 40).

Figura N° 8

El lenguaje genera Ser



3.8.1 Aporte de la ontología del lenguaje al autoconocimiento

Hemos dicho que la formación de profesores en la actualidad carece de una mirada profunda del ser humano. Que en el análisis realizado sobre las problemáticas que tiene la educación hoy, pasan por una revisión de la persona y no por temas anexos a ellas que finalmente aportan a lo técnico de las labores docentes pero redundan poco en lo que significa hoy para los docentes hacerse cargo de educar a una sociedad que al parecer tiene una profunda crisis de sentido.

Hemos además agregado que los jóvenes que educamos, viven en ambientes altamente violentos, desesperanzados y con rumbos a veces no muy claros. Quizás esta generalización podría no dar cuenta de todos aquellos casos que vemos a diario y que se encantan fácilmente con la vida y mantienen una conexión y lazos profundos de convivencia. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el desafío es cómo mejorar la convivencia humana y establecer relaciones consigo mismo y con los demás que se construyan a través del amor y la solidaridad trascendiendo a las futuras generaciones.

La propuesta ontológica parte de la premisa que los seres humanos tenemos un inmenso potencial transformador que podemos ponerlo a disposición. No sólo al servicio de nuestra propia satisfacción y felicidad, sino además, al servicio de las personas que son parte diaria de nuestra convivencia e incluso de la humanidad entera, si se logra generar el reconocimiento legítimo de los otros a nivel planetario.

Este reconocimiento del otro, tiene su fundamento también en la propia construcción cultural que cada uno y cada sociedad hace de sí misma. Y en esto el lenguaje tiene un rol preponderante.

Todo conflicto tiene su raíz en la cultura. Nacemos en la cultura propia del entorno al que llegamos, la cultura de nuestros padres y del hogar, de los colegios, la universidad, la profesión, etc. Una cultura surge como una red cerrada de conversaciones. Chile, por ejemplo, tiene una cultura particular con una red cerrada de conversaciones que uno conserva de manera consciente o inconsciente. Una familia tiene su propia cultura con una red cerrada de conversaciones que se conservan en el ejercicio de vivir. Entonces,

cuando revelas esa red de conversaciones puedes orientarla de manera distinta (Maturana y Dávila, 2013).

La ontología del lenguaje, basado en la premisa que el lenguaje es acción y que a través de él podemos construir realidades, promueve que la transformación del ser humano es posible, y lo es en la medida de hacernos consciente de nuestra condición de seres dialógicos y conversacionales.

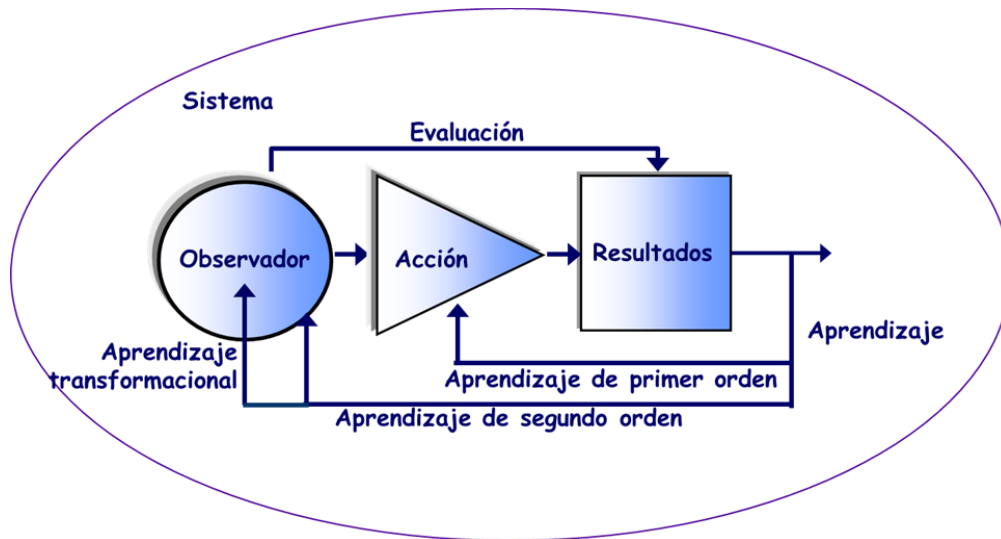
Martín Buber distingue tres tipos de conversaciones. Las conversaciones con nosotros mismos, nuestras conversaciones con los demás y nuestras conversaciones con el misterio de la vida- o con Dios. Estas conversaciones son las que nos constituyen y que hacen que podamos encontrar en ellas una fuente inagotable de posibilidades de cambio en nuestra relaciones individuales y colectivas.

Ante esa posibilidad y dado que los seres humanos no podemos ver la realidad como es, sino que accedemos a ella a través de la interpretación, es posible disminuir el sufrimiento humano y potenciar a través del lenguaje y su interpretación vidas más livianas y llevaderas, otorgando el sentido que cada uno busca.

Hoy además sabemos que mucho del sufrimiento que generamos como seres humanos también es una construcción cultural, que el dolor es reconocido como biológico, pero que cada sociedad genera sus propios sufrimientos existenciales y que según esa transmisión social y cultural las personas van reproduciendo de manera personal.

Dada la relevancia del lenguaje y de la acción, Echeverría (2010) establece que existen ciertas condicionantes de la acción humana, las cuales pueden incluso ser no observables por el propia persona. Para explicar lo anterior, presenta el siguiente modelo donde se explica cómo opera la acción humana y la relevancia del aprendizaje en los procesos transformativos de las personas.

El observador, el Sistema, la Acción y los Resultados



Fuente: Echeverría, 2010: 10.

El modelo que propone se denomina OSAR. Incluye el observador, el sistema, la acción y el resultado.

Se parte de la premisa que toda acción genera un resultado ante lo cual podemos medir las consecuencias de los actos de cada persona. Ambos son visibles y fácilmente observables. Sin embargo, a los ojos de cualquiera de nosotros no es tan fácilmente visibles dos elementos que pasan inadvertidos.” El sistema” que corresponde al contexto histórico, cultural en el cual se mueve la persona donde se genera la acción y se producen los resultados. Otra condicionante oculta es lo que denomina, “el observador”. Esta distinción hace referencia no sólo a la posible persona que es quien genera la acción, también puede ser una institución, una empresa, una escuela, etc. Incluye además las interpretaciones desde donde se mira lo que mira. En este observador, tenemos una serie de elementos que condicionan lo que éste realiza y los resultados que tiene. En él encontramos una serie de interpretaciones de su mundo, de sí mismo y de los demás. Y ello obedece a un lenguaje, una emocionalidad y una corporalidad que lo caracteriza y que devela la persona que es.

En la propuesta ontológica existen tres dominios primarios del observador y que son intervenibles para las personas: el dominio del cuerpo, el dominio del lenguaje y el dominio de la emoción. Éstos logran dar cuenta del operar de la persona y su coherencia permite descubrir a través de la acción como es el sujeto, que a la vez puede ser el propio objeto de estudio de sí mismo.

Creemos que estos dominios, cuando se logran descubrir y trabajar de manera personal, son fuente inagotable de aprendizaje que pueden promover los cambios que son necesarios para que la persona pueda expandir su capacidad de acción. Por lo tanto, si son asumidos por el sujeto lo pueden llevar a ser más consciente de sí y colaborar en el proceso de autoconocimiento.

Existe hoy una serie de adelantos en los distintos campos del conocimiento que logran dar cuenta de elementos como:

- Dependiendo como portemos nuestro cuerpo, podemos lograr mayores grados de dominio de sí mismo. Cada uno tiene una particular forma de ocupar un espacio desde el cuerpo. Como se mueve, como camina, como expresa, etc. son formas que al final del día dan cuenta de la personalidad del individuo y que también son posibles de intervenir para lograr nuevos repertorios de aprendizaje corporal. La persona se muestra a través de su cuerpo, y las emociones se muestran también en él, por lo cual, se puede desaprender ciertas formas corporales que no satisfacen y generar otras formas de expresión de ellas.
- Que el manejo emocional es fundamental para lograr los propósitos y movernos hacia la acción. Como siempre estamos en una emoción, es posible observar cosas distintas dependiendo del estado emocional en que una persona se encuentre. Las emociones como abstracciones, pasan en el “todo” del observador que vive la emoción, es decir, le afecta e su integralidad, por lo tanto, el aprendizaje emocional es una oportunidad de transformación para el sujeto y lo genera a través de su accionar.

Cuando una persona se queda estancada en una emoción poco expansiva, aparecen los estados de ánimo que caracterizan a los sujetos y que lo constituyen. Si ese estado de ánimo es restrictivo, generará en él mismo y en su entorno un ambiente toxico que no contribuirá a un espacio de buena convivencia. Este reconocimiento, obliga a mirar de

cerca las emociones y poder trabajarlas a nivel mental y corporal, dado que también se pueden cambiar los repertorios emocionales de una persona o de una institución.

- Que el lenguaje nos constituye y que podemos intervenir nuestras conversaciones (consigo mismo, con los demás y con el misterio) para disminuir el sufrimiento humano y disolver las emociones poco expansivas. El lenguaje como acción, superada la etapa pasiva del mismo, permite modificar nuestra propia identidad y las relaciones que construimos con los demás. Podemos a través de él cambiar el tipo de observador que cada uno es para posicionarse en un espacio de mayores posibilidades.

Todo lo anterior, nos conduce por la senda del aprendizaje de y para sí, promoviendo lentos pero profundos cambios personales.

Este modelo otorga gran importancia al aprendizaje, que es el que permite que las personas puedan cambiar. Distingue un aprendizaje de primer orden, el cual permite cambiar la acción y por consecuencia el resultado de la misma. Esta operación es relativamente simple y muchas veces pasa sólo por mejorar alguna técnica para que el resultado de la acción mejore.

El aprendizaje de segundo orden que se mueve por fuera del observador y que también, con algunos cambios superficiales de aprendizaje simple puede resolver algún problema y cambiar el resultado.

Finalmente el aprendizaje transformacional, que es mucho más profundo, interviene en el observador, en sus juicios, emociones, y en su visión sobre el mundo. Pero además, puede incluso cambiar el sistema. Todo esto permite la transformación “metanoia” de la cual hablamos en capítulos anteriores. Se produce efectivamente un cambio profundo de la persona, o la organización y con ello, interviene en las acciones y por consecuencia en los resultados, haciéndolos más satisfactorios para sí mismo y su entorno.

Entendiendo que el observador es el que genera la acción y que además, nos movemos en redes conversacionales que producen ciertos resultados, es que Echeverría (2009), desde la relevancia asignada al lenguaje, definió lo que denominó “competencias conversacionales”. Las cuales, al ser observadas e intervenidas, es posible producir mejores espacios de autoconocimiento de nosotros

mismos, pero además, espacios de convivencia y relaciones con otros mucho más satisfactorios.

Veamos:

- Escucha: se distingue entre el oír biológico y la escucha. Esta competencia es fundamental en las relaciones personales y sociales. Cuando nos dejamos de escuchar, las relaciones se debilitan y se generan problemas de interpretaciones erradas sobre algún fenómeno. La escucha hacia el otro pone en juego todos los sentidos, pero además está sujeta siempre a la interpretación del que escucha. Hacerse cargo de la escucha del otro, implica siempre preguntarse: desde dónde me está escuchando el otro, desde qué espacio emocional, cómo reacciona cuando me escuchan los que me escuchan. Entre otras preguntas, son parte de la reflexión personal sobre quienes escuchan y quienes no quieren escuchar.
- Las competencias declarativas: son parte de todo fenómeno humano sea cual sea la cultura. Todos realizamos declaraciones, entendidas éstas como las palabras que nos hacen construir mundos distintos: sí, no, te quiero, voy a ser, basta, etc. Cuando pronunciamos estas declaraciones se pueden abrir o cerrar posibilidades para nosotros y para los demás. Decir te quiero, te acepto, no más, puede cambiar el rumbo para alguien y para nosotros.
- Fundamentación de juicios: se llaman juicios a los actos lingüísticos que “califican algo o alguien” son valoraciones que tiene cada uno sobre algo. Cuando decimos “José es bueno para el fútbol”, lo que estamos haciendo dando una opinión de José, que bajo ciertos parámetros nos hace pensar eso. Sin embargo, alguien podría decir “Pero José no es tan bueno como Alexis” puesto que sus parámetros son distintos. Los juicios se encargan de conducir las acciones de las persona.

Si cambiamos los juicios podemos crear espacios de movimientos distintos, nos permiten dar cuenta de las creencias y esquemas mentales que nos mueven y que si los descubrimos son fuerte potente de los cambios de las acciones y de los resultados de ellas. Si una persona está convencida según el juicio que tiene de sí misma que no puede hacer algo (siempre que no sea una condición biológica), seguro no lo podrá realizar. En la medida que nos sumerjamos en nuestros propios juicios, logremos descubrir de donde vienen y lo que nos restringe en nuestra forma de actuar, podremos ampliar nuestro campo de acción. Los juicios viven en el observador que los emite, por lo tanto dicen más del observador que del objeto observado.

- Diseñar espacios conversacionales: Tal como atribuimos importancia al poder generativo del lenguaje, así mismo, es necesario otorgarle un espacio a las conversaciones que hacemos día a día y como coordinamos acciones a través de ellas. Del tipo de conversaciones que sostengamos en nuestro entorno dependen muchas de las acciones que podemos realizar y de los problemas que podamos solucionar. Ante cada situación problemática que nos enfrentamos, existe una conversación que es posible diseñar e implementar para disolver el conflicto.

Es preciso decir que un problema, lo será en tanto el sujeto que lo vive lo considere como tal. La distinción de “problema” también es un juicio que hace el observador cuando se da cuenta que existe un nudo que es necesario disolver y que la magnitud de él dependerá del mismo sujeto y su capacidad para coordinar acciones y espacios conversacionales que le permitan resolverlo. Es en la conversación donde se pone en juego la persona en su totalidad. Cada vez que conversamos exponemos nuestra emocionalidad, nuestro lenguaje y nuestra corporalidad. Diseñar por tanto la conversación, significa cuidar estos tres aspectos y manejarlos de tal manera que permita lograr el propósito para el cual estaba diseñada. Además, cada vez que entramos en la “danza” del conversar, debemos estar atentos a lo que le puede pasar al otro con la conversación, sólo así, podemos garantizar una buena coordinación de acciones con los demás.

- Impecabilidad en el cumplimiento de promesas: Como es a través del lenguaje que podemos comunicarnos con los demás, cada vez que nos relacionamos con otros establecemos compromisos o promesas que nos contactan con los otros y nos permiten ampliar nuestra capacidad de acción. Ya sea en el trabajo, en la familia o con nosotros mismos, nos coordinamos para cumplir ciertos propósitos. Cuando decimos a alguien “mañana nos vemos”, sabemos que dejamos plasmada una promesa que debemos cumplir y que el otro espera que se cumpla. De no ser así, se produce desconfianza en las relaciones con los demás. Cada trabajo en equipo está constituido sobre la base del cumplimiento de las promesas que se hacen para lograr lo que cada uno de manera individual no podría. Por lo tanto, el ser impecables en el cumplimiento de las promesas lo que estamos haciendo es construir relaciones fuertes de confianza en las relaciones que generamos. Cuando no lo hacemos, generamos relaciones precarias y débiles que comprometen la identidad de la propia persona y que afecta el resultado de las acciones que emprendemos.

3.9 Aprendizaje y desaprendizaje

Somos por encima de todo una promesa lanzada al futuro

Nietzsche.

Desde un enfoque de un aprendizaje transformador, que permita el desapego y el aprendizaje continuo, actualmente se llega a la conclusión que como los seres humanos podemos aprender, también podemos desaprender. Este desaprendizaje consiste en cambiar los esquemas mentales y las creencias que nos impiden generar procesos de aprendizaje efectivos. Existen creencias que nos potencian y otras que nos limitan, por lo tanto su reconocimiento es trascendental para la persona que conoce.

Es innegable el gran avance científico sobre el cerebro, que por mucho tiempo fue una verdadera caja negra, para poder hoy develar procesos que antes eran desconocidos. La neurociencia, es una forma que tenemos hoy de dar explicaciones ante eventos y procesos mentales antaño desconocidos.

La inteligencia es definida por Maturana (2013) como “la plasticidad conductual ante un mundo cambiante”. Poniendo énfasis en lo principal que nos caracteriza como humanos: el lenguaje. Para este biólogo los seres humanos somos seres biológicos y culturales y los procesos mal llamados de “acondicionamiento biológico o culturales” se puede decir que se da solo en los animales que no pueden acceder al lenguaje, puesto que el lenguaje nos permite reflexionar y es a través de procesos reflexivos que las personas se pueden transformar y aprender. Es a través del “lenguajear y emocionar” que los seres humanos podemos salir de un supuesto condicionamiento. Es indispensable para este proceso soltar las verdades que tenemos sobre las cosas, sobre nosotros y sobre la vida. Esas verdades sólo se pueden soltar a través de actos reflexivos propios de los seres humanos. En este contexto, Maturana entiende la reflexión como “un acto de la emoción, no de la razón. Suelto mi apego, lo miro y en seguida puedo poner elementos racionales según aquello que veo” (Maturana, 2013).

Lo que nos saca de ese condicionamiento es la reflexión, como únicos seres que lo podemos hacer y podemos elegir. Pero agreguemos, que como Herrán (2014) nos manifiesta, la reflexión por sí sola no basta, es importante orientarnos al autoconocimiento, la conciencia y la acción.

La posibilidad que tenemos los seres humanos para promover cambios personales, adquiriendo mayor grado de conciencia y generando procesos de autoconocimiento, pasan en gran medida por la enorme plasticidad de nuestro propio cerebro para adaptarse y readaptarse permanentemente a los cambios del medio que nos rodea. El aprendizaje no es algo estático que se constituye para siempre, sino más bien, es un continuo que deviene junto a la propia persona y a sus experiencias.

No hablamos en este capítulo del aprendizaje que sucede en la escuela, ni del aprendizaje que ocurre en medios normalizados donde se abordan contenidos de distintas áreas del conocimiento. Hablamos del aprendizaje que nos permite moldear nuestra vida y las acciones que realizamos a diario.

Dicen Maturana y Varela (2002), “no nacemos ni amando ni odiando a nadie en particular ¿cómo entonces lo aprendemos? ¿Sabemos acaso cómo opera nuestro sistema nervioso y qué relación tiene con el tremendo poder especificador de realidad que es la imitación conductual?”(p. 10). El aprendizaje social, dicen, es fundamental en la evolución cultural de una sociedad.

El aprendizaje que los seres humanos hacemos es constante, aprendemos a caminar, a enojarnos, a comer, a saludar. Y todos estos actos se aprenden a través de la realidad circundante y de la repetición constante de actitudes de otros. La cultura es uno de esos referentes que nos permite aprender las cosas de una forma y no de otra. Lo cual cambia cuando tenemos contacto con otra cultura que hace las cosas de manera diferente, y qué sucede? Bueno..., aprendemos.

El aprendizaje implica la elaboración de un tipo de pensamiento sobre algo, es un proceso de ajustar significados y experiencias que generan surcos cerebrales que permiten al cerebro ahorrar energía al querer hacer algo y recordarlo para poder actuar en el menor tiempo posible. Esta situación, producto de la evolución de hombre, le ha permitido precisamente la adaptación. Debido a esto, la creencia que el aprendizaje es para toda la vida, es al día de hoy y con la ayuda de los avances de la neurociencia, una falacia. Lo que se aprende, se puede mantener en el tiempo con rutinas repetidas del accionar humano, como también, puede olvidarse en el tiempo, o de plano, desaprenderse.

El aprender significa para la persona hace algo que antes no hacía. Cuando un niño aprende a leer, va paulatinamente construyendo representaciones lingüísticas que lo hacen pasar de “no saber leer” a “saber leer”. Y lo puede demostrar a través del propio acto de la lectura.

Cuando se trata de un tipo de aprendizaje de la persona, es decir, de ese aprendizaje donde el sujeto se da cuenta que existen otras formas de hacer y reaccionar frente a las situaciones de la vida, el aprendizaje tiende a complejizarse. Decíamos, en un apartado anterior, que cuando una persona se hace más consciente y descubre que hay una parte de sí que no le satisface, y por lo cual genera también resultados poco satisfactorios, puede promover procesos de transformación personal y que es, sin lugar a dudas, un tipo de aprendizaje personal.

Si bien, el aprendizaje siempre ha sido un proceso fundamental en el desarrollo evolutivo de la especie, hoy más que nunca, el aprendizaje se torna relevante. Hablamos de una sociedad del conocimiento, donde la información se triplica cada dos años y donde las personas deben estar en una continua renovación para poder seguir la dinámica del siglo XXI. La globalización ha forzado el cambio en todas sus formas y nuevamente el sujeto, tal cual hace tres mil años, debe seguir adaptándose. El problema es que la filogenia (desarrollo histórico como especie), demoró miles de años, mientras que hoy, esa adaptación debe ser más constante e incluso, acelerada.

Echeverría (2010), cuando desarrolla su tesis del aprendizaje, habla de la amenaza de la obsolescencia, la única manera de ampliar nuestra capacidad de acción efectiva es aprendiendo. Aprender nuevas formas de hacer, pensar y sentir; que le permitan al ser humano encontrarse con otras realidades dentro de sí mismo.

En otro punto, Echeverría (2010) menciona que no sólo por la caducidad de nuestros conocimientos, el aprendizaje es importante hoy. Alude a la ontogenia (nuestro desarrollo como individuos). Agrega que vivimos una “crisis del sustrato de nuestro sentido común”. Con esto quiere dar cuenta de la crisis de sentido de la sociedad actual. Que las grandes meta narrativas ya no nos sostienen y que el ser humano debe construir sus propias narrativas hoy, a la luz de las incertidumbres que nos circundan.

...Comenzamos a comprender que sólo nos cabe levantar la mirada y caminar hacia adelante. Este es un camino de aprendizaje, quizás el más desafiante y difícil de todos los

aprendizajes, pues se trata de un aprendizaje que no sólo busca hacernos mejores, sino por sobre todo hacernos muy distintos de cómo hemos sido hasta ahora (Echeverría, 2010: 59).

“Quien es capaz de aprender nunca se volverá neurótico. Un discípulo nunca se volverá neurótico. «Discípulo» significa el que es capaz de aprender, el que nunca llega a ser un erudito, sino que siempre está en el proceso de aprendizaje” (Osho, 2011: 74).

Decíamos que para formar docentes, asumiendo que la formación es un proceso desde el interior, es necesario orientar al desaprendizaje. Para Maturana y Dávila (2013), “la educación es transformación en la convivencia”, por lo tanto, en sus palabras, todo educa: la familia, los medios, la escuela, el barrio, etc. De ser así, entender que la educación debe pasar de un enfoque racionalista a un enfoque de tipo holístico, es comprender la experiencia natural de ser humano desde la integralidad que somos. El aprendizaje si es considerado simplistamente con sólo un componente que es el cognitivo, ya que deja fuera dos terceras partes del propio ser y sin lugar a dudas no logra abarcar en su totalidad a la persona. El aprendizaje concebido como un todo, incorpora lo cognitivo, lo emocional y lo corporal.

Mezirow (2000) en Contreras (2005), nos plantea un aprendizaje transformativo que pasa por cambiar las creencias y transformar los hábitos mentales. Desde este espacio nos surge una pregunta ¿qué creencias y con ellas qué mundos traen consigo los profesores que los llevan a aprender de tal o cual forma el cómo enseñar? Es una pregunta clave al momento de reflexionar la manera que tiene el profesor de enfrentarse ante su clase. ¿Es posible que el docente suspenda los juicios o creencias para ponerse a disposición del desaprendizaje y el aprendizaje de nuevos esquemas mentales? En la medida y sólo en la medida en que el profesor se disponga a revisar sus esquemas, creencias y juicios, tendrá la enorme posibilidad de desarrollar en sí mismo la transformación y por consecuencia en aquellos que forma. El aprender quienes y como somos, nos aliviana la tarea de construir la educación que queremos comprometidos con la acción social de una formación integral de la persona.

3.10 De las emociones

La emoción fundamental que hace posible la historia de la hominización, es el amor.

Maturana H.

Dentro de los temas que hoy se saben fundamentales para comprender el fenómeno humano y que se visualiza como elemento clave en la vida personal y laboral, es el manejo de las emociones propias y la gestión de las emociones de los demás.

Es importante comprender que en educación, aún son temas que se quedan en el plano discursivo y que su conocimiento se entiende en la actualidad como una competencia fundamental que los niños y en general, los seres humanos podemos aprender, dado que estas habilidades no son innatas y que si se abordan de manera normalizada en la educación es posible obtener resultados importantes en el conocimiento y manejo emocional.

La educación si quiere desarrollarse de manera integral debe contemplar la educación emocional de niños y jóvenes como herramienta necesaria para hacer de las personas sujetos más felices y que puedan vivir socialmente satisfechos.

Afortunadamente, estamos en proceso de superación de la dualidad cuerpo/alma cartesiano y en la actualidad se valora mucho más el concepto de ser humano integral, para dar cuenta que el materialismo e individualismo no han sido capaces de dar sentido a la existencia del hombre. Vivimos una sociedad en proceso de superación del machismo y la diferencia de género, vemos hoy más que nunca la violencia desatada en los medios de comunicación y redes sociales, lo cual hace valorar mucho más una sociedad diversa y con un gran desafío de convivencia en la misma diversidad.

Ya lo dice Maturana (1990), que uno de los grandes desafío actuales es lograr una convivencia pacífica entre los seres humanos y convivir pacíficamente implica acceder a un tipo de emocionalidad que pueda expandir al ser humano en todo su esplendor, dotándolo de emocionalidad positiva, respetuosa, flexible y con un profundo amor por la humanidad y su propia evolución.

Son las emociones, según Maturana (1999), las que moldean el operar de la inteligencia y abren y cierran los caminos para posibles consensos a ser establecidos en nuestra vida cotidiana. Las emociones nos predisponen a la acción y con ello, es posible definir lo que podemos o no realizar en un momento dado. No es la razón lo que nos lleva a la acción, sino la emoción.

Citando a Hume, “el hecho de que, siendo en buena parte irracionales, las emociones pueden esclavizar la racionalidad” (Llinás, 2003:99). Sin duda, este filósofo escocés, con su pragmatismo y escepticismo del siglo XVIII, da cuenta de lo que hasta ahora se deja ver en nuestra humanidad, que no es otra cosa que la carencia de educación emocional en nuestra formación. Buxarrais y Martínez (2009), complementan diciendo, “además, las respuestas a la realidad de nuestra sociedad, compleja y plural, exigen un nivel de comprensión, respeto y tolerancia difícil de alcanzar si ignoramos la importancia del mundo de la afectividad y de la sensibilidad en la vida de la relación y la comunicación (García Carrasco y García del Dujo, 2001).

Las emociones o estados emocionales son fenómenos que no existen en el mundo externo; son absolutamente internos y, de no ser por la motricidad, permanecerían completamente ocultos a observadores externos. De momento, el punto es que las emociones, por ser eventos puramente internos, son simplemente estados inventados por el sistema nervioso central y, como tales, son claramente abstracciones. Es justo decir que, del mismo modo que las emociones, las abstracciones también son productos intrínsecos del funcionamiento del sistema nervioso central”. (Llinás, 2003:142).

Siendo éstas tan antiguas como el inicio del proceso evolutivo del ser humano y el hipotálamo como el responsable de su generación.

Entendiendo que las emociones suceden en tanto la vivencia del propio sujeto y que éstas necesariamente están mediadas por estructuras mentales de las personas, entonces su vivencia y el sentido de ellas pueden ser abordadas por el propio sujeto en la medida que las reconoce y las maneja de manera de ser lo menos dañinas para sí mismo y para los demás. La capacidad para gobernar las emociones, significa madurez personal, con la consiguiente posibilidad de transformar las relaciones que establecemos con los demás y con nuestro entorno.

En la tradición occidental judeocristiana, encontramos buenas caracterizaciones de los estados emocionales, según las cuales éstos se describen como "pecados capitales" (orgullo, ira, ambición, lujuria, envidia, pereza y gula) y otros menos conocidos y menos emparentados con las emociones reales, como las "virtudes cardinales" (justicia, prudencia, templanza y fortaleza) y las "teologales" (fe, esperanza y caridad). (Llinás, 2003: 99).

De la Torre (2001), propone el concepto de sentipensar como “el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente pensamiento y sentimiento, es la fusión de dos formas de percibir la realidad, desde la reflexión y el impacto emocional, hacer converger en un mismo acto de conocimiento la acción de sentir y pensar. El acto de educar, también dice el autor, no es un acto transmitivo, es un acto creativo, constructivo y transformador (De la Torre; 2001: 2).

La importancia que tienen las emociones en el proceso formativo, la podemos observar a diario y de manera cotidiana. Como cuando al enfrentarse a un examen y la emoción de inseguridad nos supera y no podemos rendir según lo planificado. La posibilidad de rendir más y mejor, de tener un buen desempeño en alguna tarea, de sentir que estamos dando lo máximo desde el punto de vista intelectual, obedece a procesos emocionales expansivos, de seguridad y entusiasmo que nos obliga a los docentes a repensar lo que sucede en las salas de clases.

Entender la integralidad de la persona, implica la comprensión de la complejidad del propio sujeto, la separación de los sentimientos, del pensamiento, de la inteligencia, etc. no hace más que dividir algo que siempre ha estado en estrecha unión, un ser indivisible que opera en función de elementos endógenos y exógenos que complementariamente están en caminos que no sólo se cruzan sino que prácticamente están en la misma ruta.

Sobre las emociones del ser, dice “Siempre que se expresa la cólera, te libras de ella, y tras la cólera puedes volver a sentir compasión. Una vez calmadas la cólera y la tormenta, puedes volver a sentir el silencio del amor. Existe un ritmo entre el odio y el amor, la cólera y la compasión. Si renuncias a uno de ellos, el otro desaparecerá. Y la ironía está en que, renuncies a lo que renuncies, simplemente te lo tragarás y pasará a formar parte de tu

organismo. Te enfadarás sin razón alguna, de una forma irracional. Se reflejará en tus ojos, en tu tristeza, en tu expresión sombría y seria. Serás incapaz de disfrutar” (Osho, 2010: 27).

Es importante advertir que el manejo de las emociones implica lograr el equilibrio. Hay que conocer el odio para conocer el amor, la intranquilidad para conocer la paz, la frialdad para conocer el calor. A decir verdad, debe existir el complemento y no la tensión clásica entre uno y otro. Nuevamente la polaridad se nos aparece como una sombra que empaña nuestra mente.

El ser humano necesita que lo necesiten, el amor es la mejor terapia. La escuela en su proceso de formación debe hacerse cargo de educar la emoción de los niños y jóvenes. “Por ello la aceptación de la persona desde los primeros momentos y su reconocimiento como sujeto de derechos y de sentimientos y ponernos en su lugar para darnos cuenta de sus necesidades y de su sufrimiento, son requisitos básicos para iniciar la tarea educativa (Buxarrais y Martínez, 2009:270).

Estas situaciones de aprendizaje cooperativo y dialógico implican ejercicios de autoconocimiento, comprensión de nuestros sentimientos, gestión de nuestras emociones, conocimiento y aceptación de los otros, sufrir con los otros. Son escenarios potencialmente óptimos para el aprendizaje mediante la práctica y la observación de valores como: el respeto, la diferencia de criterio, la solidaridad, la diversidad de sentimientos y formas de comprender la realidad y el diálogo”. (Buxarrais y Martínez, 2009:272).

El comportamiento es posible autorregularlo cuando se es consciente de las propias emociones y de su autogestión. Cuando una persona es capaz de mirarse a sí mismo y sentirse parte de un modelo común de sociedad, aparece la emoción de solidaridad y de sentirse comunidad.

“La educación de los sentimientos y la educación en valores no pueden ser fruto de la improvisación y la buena voluntad de los educadores. Éstas deben estar sujetas a una intencionalidad y sistematicidad de propuestas para que lleguen a buen puerto. Una formación inicial y continua de los profesionales de la educación, y en particular del profesorado” (Buxarrais y Martínez, 2009:273).

Daniel Goleman lo denominó inteligencia emocional. Haciendo alusión a las emociones como un tipo de inteligencia. No es objeto de este estudio entrar en esta discusión, sólo diremos que es a partir de lo emocional que se producen los procesos adaptativos de los seres humanos y que si somos capaces de ser conscientes de ello, tenemos mayores posibilidades de construir relaciones de convivencia más satisfactorias.

3.10.1 La emoción del profesor

Pensar en la profesión docente hoy, implica entrar en contacto con otras esferas del ser humano, no sólo desde lo cognitivo. Entrar en las emociones del docente implica remitirse a la identidad del propio profesor (Ávalos, 2012). ¿Cómo el docente despliega sus aprendizajes emocionales en su profesión y como es capaz a su vez de constituirse en un gestor emocional con sus estudiantes?

Es claro que las presiones sociales, políticas y económicas a las que están expuestos los docentes afectan directamente su propia emocionalidad. Desde la presión por lograr resultados, las demandas de los apoderados, enfrentar de mejor manera la disciplina de sus estudiantes, como también, las presiones económicas debido a las bajas remuneraciones percibidas.

Sabemos a estas alturas la relevancia de las emociones en el actuar de las personas. Si partimos de esta premisa podemos preguntarnos qué tan importante es para un profesor conocer su propia emocionalidad. Partamos diciendo que dependiendo de ella puede o no tener confianza en lo que hace y en lo que enseña. Por ejemplo, en la percepción que tiene de su eficacia:

Este aspecto es fundamental, ya que existe evidencia de que la percepción de autoeficacia de los futuros profesores incide sobre su desempeño profesional. Más específicamente, la percepción de la propia capacidad influye en el tipo de acciones que un profesor emprende en su quehacer pedagógico (Bandura, 2003; Woolfolk & Burke, 2005) (en Sotomayor y otros 2013). Por lo anterior, las instituciones deberían también considerar las percepciones de sus alumnos para evaluar la formación que entregan, en particular, las oportunidades de aprendizaje otorgadas en sus mallas curriculares (Sotomayor y otros; 2013: 378).

Albert Bandura (1977, 1993, citado en Sotomayor, 2013) acuñó el concepto autoeficacia para referirse a la percepción que tienen los sujetos sobre su propia capacidad de acción. Esta percepción corresponde a un sentimiento de confianza para ejecutar determinadas tareas y lograr ciertos resultados. En investigaciones sobre profesores, la autoeficacia se ha definido como la percepción de los docentes sobre su capacidad para lograr resultados de aprendizaje (Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellett, 2008) en Sotomayor (2013: 379).

La emoción de la confianza entonces, se considera fundamental para los logros de los docentes, si un profesor no confía en lo que hace difícilmente podrá transmitir expectativas a sus estudiantes. Sus inseguridades seguro serán captadas por sus alumnos y lo que es peor, restringir sus posibilidades de acción.

Manejo de la Emoción

1. Atención al cuerpo
2. Conciencia, darse cuenta.
3. Ponerle nombre
4. Encontrar la emoción primaria
5. Decidir si es expansiva o no
6. Si no es expansiva, vivir la emoción y transformarla
7. Saber que necesito
8. Preguntarse qué puedo hacer para dármele
9. Actuar

Fuente: Adaptado del Instituto Superior de Inteligencia Emocional.

El Dr. Humberto Maturana (1990) define: “Las emociones son estados biológicos y corporales que definen nuestra capacidad de acción”. Así, si entendemos la emocionalidad como aquellas disposiciones que nos hacen actuar, entonces es hora de otorgar la importancia que ellas se merecen en la vida de los seres humanos.

Es cierto, que la mayoría de las veces asociamos la emocionalidad con lo que nos pasa a nivel “subjetivo”, decimos “eres tan emocional” para dar cuenta que nos dejamos llevar por el

sentimiento primero que nos aborda. Como nos dice Esquivel (2001) “a veces pareciera que las emociones nos incomodan, nos estorban, que sólo el hecho de contar lo que nos pasa, lo que sentimos es un desatino y la vulnerabilidad nos invade...” Sin embargo, gracias a los últimos descubrimientos en distintos campos de la ciencia, hoy podemos decir que las emociones no sólo nos pasan a nivel del pensamiento, sino que también nos sucede en el organismo y también en el cuerpo. Estudios como los realizados por Williams James, Susana Bloch y otros, nos demuestran esta relación inherente en el ser humano.

Sucede que cuando estamos enojados la sangre nos fluye más rápido, el corazón se acelera, se nos endurece el cuerpo, se nos aprietan los labios, sentimos la necesidad de apretar o pegarle a algo, o a alguien. Pero ¿qué pasa cuando estamos enamorados y ese lugar que ocupa la rabia lo ocupa el amor?, bueno, creo que cual más cual menos, estamos preparados para responder esa pregunta: todo es más hermoso, la vida nos sonríe, nuestro cuerpo está flexible, expandimos el pecho, nuestros labios se relajan, la mirada se nos ilumina, podemos hacer cualquier cosa, sentimos que aumentamos nuestro poder de acción, nuestro cuerpo se aliviana y hasta pareciera que pudiéramos volar. Esto es sólo un burdo ejemplo de cómo las emociones nos pueden cambiar la vida y podemos hacer vidas iluminadas y expansivas, o vidas oscuras y restrictivas.

No podemos ignorar las emociones, como si pudiéramos sacarlas de nuestras vidas para actuar sólo mediante la “racionalidad”, como si la razón no actuara también desde la emoción. Como si al verlas presentes nos convirtiésemos en hombres y mujeres primitivos y poco evolucionados. Afortunadamente hoy sabemos que el cuerpo y la emoción están íntimamente unidos, uno le sigue al otro, incluso especialistas en el tema como Susana Bloch (2002), ha logrado concluir que la emoción nos pasa primero en el organismo, en el cuerpo y luego a nivel subjetivo. Cuando nos asustamos, el corazón nos palpita más rápido, las manos nos sudan, nuestro cuerpo se estremece, las pupilas se nos dilatan y corremos o nos paralizamos. Es en ese segundo, cuando pensamos que tenemos miedo y que algo debemos hacer para superarlo.

Las emociones están asociadas a patrones respiratorios y corporales. La creadora del método Alba Emoting (MR) ha demostrado que cuando una persona comienza a respirar según el patrón de alguna emoción y ponemos nuestro cuerpo en posición determinada, en unos minutos se comienza a sentir esa emoción. Este descubrimiento es un gran aporte al conocimiento del ser humano y sus

emociones, puesto que la idea es no quedarse pegado en emociones poco expansivas, se trata de fluir en ellas y si lo podemos hacer desde la respiración, entonces podemos cambiar a la emoción que queremos provocar. Este proceso se puede convertir en una potente herramienta para superar estados emocionales que nos hacen daño. Es decir, podemos entrar y salir de las emociones por nuestra propia voluntad, desde un ejercicio físico-respiratorio. Bloch (2002) lo denomina “*patrones efectores de las emociones*”. Según Alba Emoting (MR) existen 6 emociones básicas: la alegría, la rabia, el miedo, la pena, el erotismo y la ternura. Todas las demás son emociones mixtas. Lo importante es que siempre estamos en alguna de ellas o en una mezcla de ellas.

En definitiva, dependiendo de la emoción en la que nos encontremos, podremos actuar de determinada manera.

Podemos hacer o dejar de hacer algo, abrir o cerrar espacios con

los que nos rodean, lograr o no hacer un negocio, hacer o no una buena clase, conquistar o no a la persona que nos interesa....



3.10.2 Repertorios emocionales

Cuando hablamos de repertorios emocionales, queremos hacer mención a la actuación emocional que cada uno de nosotros tiene cada vez que nos enfrentamos a un hecho similar. Hay acciones que se repiten y que por aprendizaje y costumbre las seguimos ocupando, aun cuando no nos den el resultado que esperamos.

La explicación es muy simple. Las emociones no sólo son constitutivas del ser humano, si no más aún, le han permitido a la especie sobrevivir. En los inicios del hombre, ante un animal peligroso y devorador, había que darle un fuerte golpe para salvarse de sus garras. Así, de generación en generación los seres humanos comenzaron a recordar lo que debían hacer para subsistir cada vez que un animal quisiera atacarlos. Así mismo, el miedo fue fundamental para que la especie sobreviviera. Cada vez que se sintieran sin salida, había que emprender la retirada, de lo contrario el depredador no daría ventaja. De la misma manera, hoy construimos aprendizajes que por ser repetidos consideramos que nos permiten salir de situaciones complicadas. A esto se le denomina “aprendizaje ontogénico” y ha sido fundamental en la evolución del ser humano.

¿Pero habrá otra forma de hacer las cosas?, ¿podremos reaccionar de distinta manera ante una misma situación y así obtener resultados distintos?: qué duda cabe que sí. A veces por repetidas que sean las actitudes, no significa que sean la única y la mejor manera de resolver algo. De hecho, hoy sabemos que aunque las emociones nos constituyen: todos sentimos alegría, pena, miedo, rabia, etc. pero la manera de reaccionar frente a cada emoción depende de varios factores, entre otros de la cultura, ya sea cultura del país, de la ciudad, la familia, el padre, la madre. Tendemos a repetir reacciones de nuestros cercanos, o sea, como ya mencionamos, “las aprendemos”. La plasticidad cerebral permite generar nuevas conexiones cerebrales cada vez que tenemos un nuevo aprendizaje. Por lo cual, tenemos que aprender nuevas formas de actuar, nuevas formas de pensar, otras maneras de reaccionar, que nos permita desarrollar mejores relaciones con nosotros mismos y los demás.

Como decíamos, lo que nos pasa con las emociones, nos pasa obviamente también con el cuerpo, y también con el lenguaje. La ontología del lenguaje (Echeverría, 2002) nos dice que el ser humano opera en tres dominios básicos: cuerpo, lenguaje y emoción. Cada uno de ellos interdependientes entre sí. Por lo tanto, ante una reacción emocional, nuestro cuerpo opera de una determinada manera y somos absolutamente coherentes con el lenguaje que usamos. Maturana (1990) nos confirma: “vivimos en trenzas de lenguaje y emoción”. Es decir, ante cada palabra, nos viene una determinada emoción.

Por lo tanto, no vamos a clasificar las emociones como positivas o negativas, sería injusto declarar que esas emociones que nos han acompañado desde hace más de 2 millones de años, no nos han servido para nada. Todo lo contrario, es importante validar las emociones, darle su espacio, ponerlas en el pedestal del que nunca debieron haber descendido, lamentando la sobrevaloración cartesiana de la razón. Cada emoción tienen un valor, nos sirven para sacar fuera de nosotros lo que nos oprime, lo que nos angustia, lo que nos devora por dentro. Por lo tanto, la fluidez emocional es importante, pero un detalle, no olvidemos la frase de Echeverría: “no somos culpables de caer en una emoción, pero si somos culpables de no salir de ella”, especialmente cuando nos hace daño. Y sobre todo si ya hemos aprendido que “las emociones nos predisponen a la acción”.

Pero lo que sí podemos hacer, es la distinción entre emociones expansivas y contractivas. Un poco de rabia no es malo, nos hace ir adelante, nos empuja, nos ayuda a tomar decisiones “yo quiero”, “yo voy”, “yo hago”, “yo puedo”. La tristeza también hay que vivirla, llorar por alguien querido, sentir tristeza por la ausencia, sacar la pena por lo que fui y lo que soy; son necesarias para liberarnos. La emoción de la soledad, que permite vivir con uno mismo y sentir la ausencia de alguien. ¿Y qué decir de las emociones expansiva?, nos abren espacios, nos conducen a la sonrisa, al amor, a observar lo hermoso de la vida, la paz con uno mismo y con el mundo.

Tabla N° 11

Algunas emociones

Algunas emociones...	
Expansivas	Restrictivas
Amor	No sentirse amado
Alegría	Tristeza
Entusiasmo	Desmotivación
Paz	Intranquilidad
Aceptación	Negación
Ternura	No sentirse aceptado
Confianza	Rabia en exceso
Seguridad	Sumisión
Comprensión	Inseguridad
Apertura	Resentimiento
Tranquilidad	Resignación
Compasión	Envidia

Para Antonio Damasio (1999), “las emociones y sentimientos nos encaminan en la dirección adecuada, nos llevan a un lugar apropiado en un espacio decisorio en que podemos poner en acción, convenientemente los instrumentos de la lógica”.

Damasio (1999) nos conecta con uno de los errores de René Descartes, que es precisamente dividir – separar la mente y el cuerpo- “Cogito ergo sum”, pienso luego existo. Esta situación ha hecho creer erróneamente que podemos dividirnos en dos y que es posible dejar una parte absolutamente independiente de la otra. Imaginemos que nuestra mente-emoción-pensamiento y cuerpo, funcionan a parte y que cuando estamos enojados sólo lo sentimos a nivel subjetivo. Eso significaría que a nuestro cuerpo no le pasa nada, que seguimos tranquilos, que caminamos suave, que el corazón palpita a un ritmo normal, que la sangre fluye lentamente, que el rostro muestra

neutralidad, que los músculos están relajados, etc. Bueno, sabemos que esto no es así y que nos pasan cosas en todo nuestro “ser” cuando sentimos una emoción u otra. De hecho, las teorías existencialistas explican lo contrario: nos encontramos existiendo y luego pensamos. De esta manera sostener que existe esta dualidad cuerpo-alma, en el siglo XXI, con todo lo que hoy conocemos, es a lo menos, ingenuo.

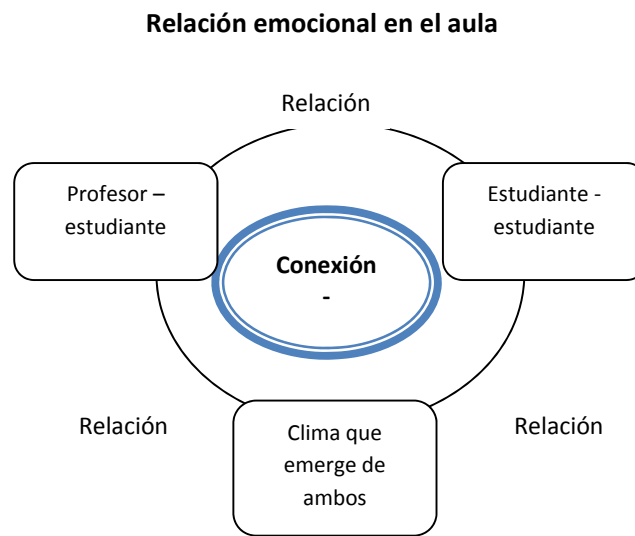
3.10.3 La emoción en el aula

Tomando las palabras de Cassasus (2008): La educación se ha construido en base a la racionalidad y no a la emocionalidad. Por lo tanto, es válida la reflexión: ¿Cuántas veces los profesores hemos visto a nuestros estudiantes tristes, cabizbajos, aburridos, decepcionados? y sus cuerpos los delatan, sus miradas tristes dejan en evidencia la vida que traen consigo. ¿Cuánto de eso somos capaces de percibir los profesores? y más aún, ¿cuánto de eso somos capaces de abordar con ellos y ayudarlos a conducir sus vidas de manera más liviana y más felices?

La escuela se ha convertido en una máquina de mediciones y “pasar materias” que poco observa a los niños y jóvenes, “el tiempo no nos alcanza para tanto” decimos, y así transcurren los 14 años que los estudiantes pasan por nuestras aulas. Es más, resulta difícil lograr aprendizaje cuando los estudiantes están en una emocionalidad negativa hacia éste.

Hoy sabemos científicamente que uno de los factores más importantes en el logro de los aprendizajes en el aula es la emocionalidad y el clima que encontremos en ella. Si bien, los recursos son relevantes, la cantidad de alumnos, la comodidad del aula, etc., nada tiene más peso que la capacidad que tenga el docente de lograr tener en su sala de clases la motivación por aprender. En este contexto, para Cassasus (2008), la acción pedagógica se da en dos ámbitos: en el plano cognitivo (conocimiento de la materia), y el plano emocional (la competencia emocional que el docente despliega en la clase).

Figura N° 10



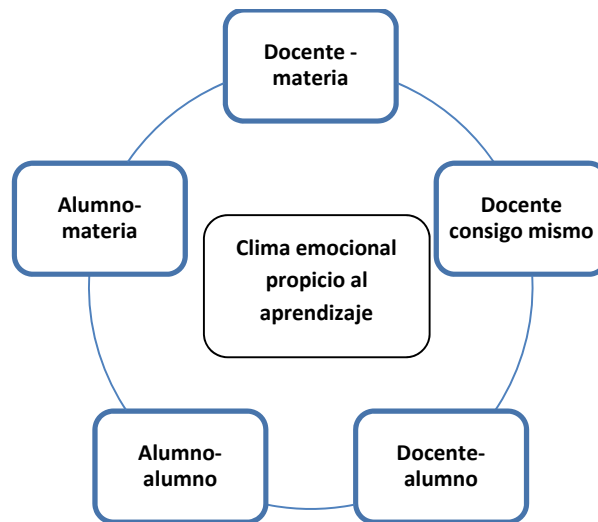
Fuente: Creación personal según las ideas planteadas Cassasus.

Tomando estas ideas, existen dos emociones: confianza y seguridad que hacen posible el aprendizaje, y que deben estar en el corazón de lo que sucede en el aula. Luego, el clima emocional, el cual considera por un lado el tipo de vínculo entre el profesor y el alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos, y como resultado el clima que emerge de ambos. Pregunta: ¿cómo están estos vínculos emocionales en la sala de clases?, ¿se ven?, ¿se reconocen?, ¿existe la emocionalidad necesaria para intervenirlos?

Por otro lado, agreguemos que Cassasus (2008) establece cinco tipos de relaciones que conducen a un clima emocional propicio para el aprendizaje:

Figura N° 11

Relaciones que conducen a un clima propicio para el aprendizaje



Fuente: Creación personal según las ideas planteadas por Cassasus.

Por muy importantes que sean, no vamos a ahondar en cada uno de estos ejes, de existir interés en el tema, la lectura del artículo del profesor Cassasus es recomendable. Pero sí, es importante que hagamos un zoom en dos de ellos. Es interesante poner atención en los docentes - la relación consigo mismo y con los alumnos. ¿Qué significa la relación consigo mismo? bueno, esto tiene que ver con conocerse a uno mismo, conocer que les gusta de lo que enseñan, que los motiva, que los desmotiva, que los hace felices en la sala de clases, que los angustia, que los frustra. En fin, ¿cómo se conecta consigo mismo ante la tarea de enseñar, lo hace con alegría, con seriedad, con sufrimiento, con resentimiento?

Recordemos que según la emoción que tenga, el cuerpo que se proyecte y el lenguaje que se utilice, va a depender la reacción de los estudiantes hacia el profesor, inclusive ante las materias que se enseñen. Preguntas: ¿Cómo llegan a la sala de clases, cómo porta su nuestro cuerpo, qué proyecta; enojo, alegría, cansancio, inseguridad, tristeza?, ¿rechazo? cómo se acercamos a sus alumnos: los atemoriza, le muestra confianza, ternura, ¿Los ve? ¿O los ignora? ¿Y el lenguaje? Logra ver detrás del velo emocional de sus estudiantes?, un velo que se convierte en coraza cuando los

niños y jóvenes están asustados, se sienten solos, se sienten amenazados, ignorados, enrabados, pasados a llevar, “ninguneados” (Waissbluth, 2013).

No obstante, es preciso no confundir la conexión emocional con el alumno con la permisividad o “laissez faire”. Según la persona la conexión es distinta, algunos requerirán mayor grado de ternura, otros tonos de voz más fuerte, otros tantos, reglas claras y un tono más suave. Lo mismo en la corporalidad, con algunos alumnos se puede tener un mayor acercamiento, otros se sienten incómodos. Lo importante es que ellos sientan que existe confianza, que hay alguien que los ve y los escucha, que les pone normas claras, que lo mira a los ojos cuando hablan.

Debemos tener consciencia que el desarrollo de las competencias emocionales en alumnos y profesores no es pérdida de tiempo, tampoco de recursos. Se escucha a menudo decir en algunas escuelas; “es que yo no tengo tiempo para eso”, “eso lo hacen los humanistas no los científicos, menos los matemáticos”, “¡Pero si yo me conozco!”, “Es que este alumno es así y ya no va a cambiar”.... Si no más bien, es una inversión a corto, mediano y largo plazo. No sólo para la institución sino para la sociedad en general. Si enseñamos y aprendemos a relacionarnos con nosotros mismos y con los demás, lo que estamos logrando es una sociedad más inclusiva que construye lazos desde el amor por la persona en su totalidad.

Sabemos entonces, que podemos responder de manera distinta de acuerdo a la emoción en la que nos encontremos, esto es relevante cuando se trata de las conductas de los estudiantes. No es lo mismo cuando alguien está en un estado emocional expansivo, alegre y receptivo para aceptar la propuesta de una clase, que si está molesto, triste o angustiado. Rara vez los docentes ven este punto al hacer el trabajo pedagógico. Quizás uno de los grandes desafíos es la preparación emocional de la práctica Pedagógica. ¿Cómo se hace?, buena pregunta. Si por tanto tiempo la se ha ignorado, no es fácil tener la respuesta. Esto no es una cuestión de recetas, en educación las recetas ya no existen (¿acaso alguna vez existieron?). Sin embargo, creemos que hay ciertas consideraciones que debemos tener en cuenta para lograrlo.

- Asumir de una vez por todas que los profesores debemos ser gestores de la emocionalidad del aula.

- Tener siempre en cuenta al preparar las clases la emocionalidad personal. Se trata de chequear la emoción antes de entrar al aula y trabajarla si es necesario. Los ejercicios de respiración que nos propone Susana Bloch son bastante efectivos.
- Así mismo, tener siempre presente al preparar las clases, la emocionalidad del grupo. ¿qué emoción se requiere para el aprendizaje de la asignatura o del contenido?
- No dejar pasar las emociones de los estudiantes. Preguntar, observar.
- Hacer que ellos en grupo e individualmente, le pongan nombre a la emoción en la que están.
- Parar si es necesario la clase, cuando se vea que la emoción del momento está impidiendo avanzar. Moverlos de puesto, hacerlos caminar, reflexionar sobre la posición de su cuerpo, del rostro.
- Hacer consciente y poner en acción las neuronas espejo, de tal manera que el docente “contagie” emociones expansivas en la sala de clases.
- Escuchar, escuchar, escuchar....No sólo lo que se oye, sino también el cuerpo de los alumnos: como se paran, como caminan, como se sientan, como hablan. Siempre algunas acciones darán luces de la emocionalidad que los invade y el estado de ánimo que los caracteriza.
- Hacer consciente a los estudiantes de la necesidad de expresar, de dejar fluir y cambiar la emoción si es necesario. Esto pasa por flexibilizar los espacios y los tiempos si fuese necesario.
- Decir “lo que me pasa”, “lo que siento”. Significa que ante cualquier conflicto o quiebre entre estudiantes y/o con los docentes, comenzar hablando de “lo que a mí me pasa cuando...”, “lo que yo siento cuando”. Esto es relevante para sacar el mito que las emociones se dejan fuera del aula y que nos regimos por la razón.

El análisis de las emociones es absolutamente necesario para conocer y comprender al ser humano. Esto es fundamental para la comprensión que podemos hacer de los alumnos. El profesor debe ser agente de cambio emocional.

3.11 Educar con el corazón. La Pedagogía del amor

El amor, se opone al ego. Cuando hay amor, el ego desaparece.

Osho.

Una Pedagogía del amor, no puede darse si antes el profesor no se conoce. El conocimiento de sí mismo y de su consciencia, permite que pueda hacer su Pedagogía desde el amor. Donde sea capaz de mirar a sus estudiantes en la integridad de “su ser persona”.

Podemos decir que uno de los iniciadores de este tipo de Pedagogía fue Paulo Freire, en palabras sencillas, el pedagogo pone de relieve la necesidad de promover el diálogo y la escucha entre las personas.

El educador comienza, precisamente, escuchando con toda su atención al otro (Freire, 1989:109-111) en Santos (2008), desde la íntima convicción de que el otro vale, de que el otro es sabio y aporta conocimiento. Al contrario, en toda educación bancaria, de tipo vertical, se absolutiza la ignorancia del educando y se lo niega como persona, se lo “invisibiliza”. (Freire: 1992, 77) en Santos (2008). La educación y la sociedad verticales obstaculizan la auténtica comunicación entre los hombres y en este sentido, nos alejan de la utopía freiriana (Santos, 2008: 2).

La Pedagogía centrada en el amor, toma como base la experiencia relacional con el otro. Cuando Freire habla de la Pedagogía del oprimido y destaca la exclusión que viven las personas analfabetas y claramente pobres y empobrecidos, también hace alusión al encuentro del hombre con el hombre, también consigo mismo, se educa para la libertad con el otro, para el diálogo y la interacción. Freire proponía una educación dialógica, la únicamente humana.

Sólo desde el diálogo puede el hombre ir conociéndose como ser en permanente reconstrucción en un mundo también en continua reelaboración (Santos, 2008: 9).

En este punto, no está de más recordar las palabras de nuestro reconocido biólogo chileno:

El amor es la emoción central en la historia evolutiva humana desde su inicio, y toda ella se da como una historia en la que la conservación de un modo de vida en el que el amor, la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto (Maturana 1990).

Lo anterior, tiene un sentido aún más profundo, y tiene que ver con el sentido o sin-sentido de la vida en la época en que vivimos. La cultura cristiano occidental ha puesto en un pedestal a la razón, aquella que nos hace ser personas serias, preocupadas por el futuro, sin considerar que la capacidad de emocionarnos es tanto o más importante para lograr una vida feliz y satisfactoria.

Emociones como la alegría, la compasión, la tristeza, la rabia, la ternura, el amor, ¿están en algún programa de la educación chilena?, ¿están considerados en el curriculum para que pueda ser enseñado y aprendido? Nuestros niños y jóvenes saben que al colegio se viene a aprender, pero poco hemos hecho para poner en la escuela dos de los pilares de la educación según la declaración del informe Delors (1998): aprender a SER y aprender a CONVIVIR. Es el momento que los profesores asumamos esta tarea, ya no basta con decir “no estamos preparados”, en algún momento tendremos que asumir esta responsabilidad, ya no solamente a través de los contenidos factuales, sino de verdad, desde el amor que nos convoca a hacer Pedagogía, desde la pasión que nos mueve por enseñar y por aprender.

Enseñarles a nuestros alumnos a soñar, a experimentar la emoción de lo imaginable, de la felicidad de cumplir esos sueños y de la proyección hacia una humanidad donde no nos avergoncemos de declarar un “te quiero”, “te perdono”, “me perdono”, “lo siento”, “te amo”. Declaraciones que por la premura del tiempo o por el pesado e inútil orgullo dejamos de hacernos.

Volver a “encantar el aula”, darle vida, sentido, ponerle color a la clase...volver a las raíces donde nos encontramos existiendo desde nuestros orígenes.

Maturana (2013), escribe respecto a la calidad de la educación que demandan los jóvenes desde hace unos años en nuestro país “Queremos que nuestras vidas tengan sentido en nuestro habitar donde quiera que nos toque vivir, como ciudadanos democráticos, con conciencia social y ética”. La educación dice Maturana (2013), ocurre como una transformación en la convivencia. Esa transformación tiene que ver con adultos significativos, adultos que saben vivir conscientes que en su actuar y en su ser, muestran como es la vida a los pequeños y a los jóvenes que educan.

Las personas que forman a otros, sean estos padres o profesores, deben sentirse reflexionando permanentemente sobre su propia conducta, deben dudar siempre de su actuar y su pensar, deben ser capaces de manejar sus propias emociones y antes que ello aprender a conocerlas y reconocerlas. Adultos sanos física y psicológicamente, podrán educar niños y jóvenes sanos. Adultos felices y éticos podrán educar niños y jóvenes éticamente conscientes y felices de convivir y compartir con otros en la comunidad. Conscientes además de pertenecer a una gran comunidad que es el la tierra y el universo, por lo tanto, conscientes también de su propia y frágil humanidad.

Cuando convivamos así en las escuelas, los colegios y las universidades; conversando y reflexionando como personas que disfrutan lo que hacen estando enteros ahí, sin angustias económicas que distraigan el alma, y que se han formado en un ámbito de acción y reflexión más amplio que aquel que enseñan y lo hacen sintiendo que están creando entre todos, maestros, maestras y alumnos, un convivir de mutuo respeto y sentido social nacional con lo que hacen, tendremos educación de calidad (Maturana, 2013).

Recordar una frase del Dr. Ernesto Schiefelbein (2008) y que tiene mucho sentido en nuestra profesión: “El pensar lo que enseñamos nos libra de la tiranía de la costumbre”. Puesto que si hay algo que atenta permanentemente en nuestra labor es la costumbre, la rutina de enseñar siempre lo mismo, de la misma manera. ¿Qué nos puede sacar de esa emoción que nos acecha?, bueno, “la reflexión” sobre los que hacemos, el cómo lo hacemos, ¿que sentimos con lo que hacemos? ¿Qué nos pasa en el aula? ¿Qué emoción me provoca enseñar?... Una sugerencia para hacerle frente a este mal docente: agregar en nuestra aula la hermosa y colorida experiencia del Sentir.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 De las inquietudes

Las investigaciones siempre comienzan con preguntas que el investigador se hace a partir de la realidad que observa y de las preocupaciones que, como científico, se le presenten en el momento.

Los investigadores cualitativos empiezan con los problemas previstos, problemas previos a la investigación que serán reformulados en el campo durante la recogida de datos. Los problemas previstos son, normalmente, preguntas de investigación generales sobre los participantes (tiempo, lugar, acontecimientos); qué ocurre, por qué pasa esto y de qué manera tiene lugar. Tales problemas pueden centrarse en la estructura y en los procesos de diferentes escenarios sociales y experiencias. (McMillan, 2005: 442).

Después de 15 años como docente, trabajando en variadas instituciones educativas de educación básica, media, técnica y universitaria, y en un escenario nacional fuertemente preocupado del tema de la educación, surgen una serie de inquietudes, que van a desencadenar o dar inicio a la presente investigación:

Inquietud 1:

¿Logra la formación inicial docente satisfacer las demandas de la sociedad actual?

Inquietud 2:

¿La formación de profesores en Chile es suficiente para dar respuesta a la complejidad de los actuales procesos educativos?

Inquietud 3:

¿La formación de profesores en Chile está a la altura de las necesidades de los niños y jóvenes actuales?

Inquietud 4:

¿La formación de los profesores en Chile logra captar la complejidad del fenómeno humano para ponerlo al servicio de la educación de niños y jóvenes en la actualidad?

4.2 Problema de investigación

Son varias las razones que explican el problema de investigación y que deben comprenderse desde la realidad nacional que desde algunos años se observa en nuestro país. Asumiendo la complejidad que se enfrenta hoy en la mayoría de los sistemas educativos respecto de los fines y resultados de ésta en el mundo pos moderno, es preciso mencionar algunos fundamentos previos.

- ✓ **Desde la sociedad:** existe en la sociedad moderna un alto grado de inconformismo con el sistema educativo vigente. Las constantes manifestaciones públicas ciudadanas dan a entender que es hora de dar un giro a la educación. Al parecer tenemos niños, jóvenes y adultos que se están formando en un sistema donde se privilegia la superficialidad de los resultados cuantitativos y con una educación basada en el éxito material. La paradoja que se observa, es que existiendo esta crítica, el compromiso social para poder transformarla es insuficiente. Los actores sociales aún no se ponen de acuerdo respecto a qué es la calidad educativa y como se va a lograr tener mejores niveles de formación de niños y jóvenes en edad escolar, como también, universitaria. La realidad actual, es que los que determinan la calidad educativa hoy, está direccionada por los organismos de la sociedad global: OCDE, PNUD, UNICEF, etc. Los cuales se basan en un modelo de resultados objetivos con estándares, a veces, poco cercanos a la realidad de cada país.

La violencia extrema de los jóvenes, la poca aceptación de las diferencias, las críticas sobre las carencias en la formación profesional de universidades e institutos. Hacen de la educación un tema fundamental para las personas, sea cual sea su condición social. Más aún tomando en cuenta que aún aún existe la creencia que la educación permite salir de la pobreza y ascender en la escala social. Además, no debemos olvidar que de la población, catalogada como vulnerable, emergen un grupo importante de jóvenes que estudian Pedagogía.

- ✓ **Desde la economía:** Ya hemos hablado del modelo económico chileno y como impunemente ha ido adentrándose en la educación, con sus ya consabidas consecuencias. Las exigencias que se le hace a la educación desde este ámbito es que debe mejorar la formación de los profesionales, a los cuales les faltan competencias para desempeñarse en

el mundo del trabajo del siglo XXI. Evidentemente detrás de esta demanda, es imposible no ver que lo que se desea es una mayor productividad de las empresas y del propio Estado. Lo que se solicita no es que esté mal, de una u otra forma las nuevas teorías sobre economía han demostrado que no puede haber desarrollo de las personas sin un crecimiento económico que sustente ese desarrollo. Un Estado que no tiene recursos para hacerse cargo de los gastos que implica la inversión en educación, salud pública, obras viales, innovación, etc. es poco lo que puede hacer. No obstante, tampoco podemos seguir dejando todo a la orden del mercado y sobre todo que quien no puede pagar una buena educación siga estando en desventaja con quien si puede pagarla.

La desigualdad e inequidad socio económica es un germen que está deteriorando día a día las relaciones de las personas y el bien común. Finalmente esta injusticia social se deja ver en las mismas instituciones educativas. La educación termina siendo un reflejo de la sociedad, aunque debería ser lo contrario.

- ✓ **Desde la política:** Los actores sociales (gente común, pobladores, estudiantes, trabajadores) reclaman algo que por sí solos no pueden hacer. La política desde los tiempos de los grandes filósofos griegos, ha sido una necesidad de las sociedades para ordenarse y resolver sus problemas de manera pacífica. Por lo cual, las personas no les queda más que esperar, pacífica (o en la actualidad, violentamente), que las autoridades políticas se den cuenta que deben llegar a acuerdos para poder transformar la educación. Lamentablemente, hoy la política esta cooptada por la economía y ambas requieren una reingeniería para poder dar respuesta a las demandas de la sociedad. El problema es que ante cualquier cambio legislativo, lo primero que hace la clase política es sopesar las pérdidas que pudieran tener y que cruzan sus intereses económicos y mercantiles, por lo cual, las demandas de cambio se ven limitadas y retrasadas.
- ✓ **Desde los profesores:** Es lamentable ver como los profesores deben llevar a cuentas su profesión. No es injusto decir que aunque existen muchos docentes que enfrentan con mucha dignidad su trabajo, otros están terriblemente cansados, decepcionados y resentidos. Las bajas remuneraciones y malas condiciones de trabajo, además de la complicación generacional, ha hecho que cada vez el escenario se haga más complejo. Los docentes con cursos muy numerosos y con un currículum extenso se deben dedicar a

enseñar lo que los programas exigen y con poco tiempo para el desarrollo de una Pedagogía consciente que aporte a la formación humana y personal de los niños y jóvenes. Esto, agregado a que las carreras de Pedagogía no están centradas en la persona si no en competencias técnicas, no logran dimensionar la complejidad del contexto donde se van a desenvolver los futuros profesionales de la educación.

- ✓ **Desde los padres:** Los padres están en un constante reclamo por diversas razones. Algunos con la laxitud existente en las organizaciones educativas, mientras que otros por la excesiva rigidez del sistema. El trabajo les permite estar poco con sus hijos y cuando lo están, deben hacer un sinnúmero de deberes escolares que hacen gastar el tiempo en tareas que deberían hacerse en la escuela. Sus hijos además se exponen a la violencia y maltratos de compañeros, la violencia simbólica de la misma escuela, profesores y directivos más centrados en los resultados y poca aceptación de la diversidad natural de sus hijos. Es evidente que la familia y la transmisión de valores no es lo primordial y que sus hijos así como pueden ser víctimas también se transforman en victimarios. Esto, sumado además, a la exposición indiscriminada de las tecnologías de la comunicación, las redes sociales y programas digitales que sin ningún filtro, tienen acceso los niños, aumenta la complejidad de la enseñanza en las escuelas.
- ✓ **Desde los estudiantes:** Los estudiantes creen que la educación no está siendo lo suficientemente atractiva para ellos. Un número importantes de estudiantes les desagrada ir a las escuelas, liceos o universidades. Encuentran que las materias son aburridas, los profesores a veces con poco conocimiento de lo que enseñan, los programas tienden a no dar satisfacción a las demandas de conocimiento y de motivación. La juventud no le encuentra sentido a la educación, asumen actitudes desafiantes ante la realidad que les toca vivir. El sin sentido los ronda permanentemente hasta llegar a cifras impresionantes de suicidios o abuso de drogas y alcohol. En los sectores sociales con más carencias, la delincuencia hace estragos, demostrando cada vez que ellos, como clase existen y generando olas de violencia y agresividad contra las clases más acomodadas o finalmente la sociedad en su conjunto. Barrios segregados; los ricos, los de clase media y los pobres. Los tres con profundas diferencias en la educación, metros cuadrados de áreas verdes, espacios de recreación, cantidad de actividades culturales, etc. hacen que se genere un

resentimiento que traspasa los límites de la ética y destruye las confianzas entre una clase y otra, y entre las mismas personas.

4.3 Preguntas de investigación

En relación a lo anteriormente expuesto en el marco teórico y a las inquietudes explicadas, algunas de las preguntas que surgen son:

1. ¿Contemplan los programas de formación inicial docente asignaturas asociadas a la formación de la persona?
2. ¿Son la conciencia, el autoconocimiento y las emociones temas relevantes para incorporar en los programas de formación de profesores?
3. ¿Permitirá la filosofía del lenguaje ayudar a aumentar la conciencia, fomentar el autoconocimiento y aprender emocionalmente de sí mismos, a los futuros docentes?

4.4 Metodología

La investigación educativa pretende generar conocimiento que, entre otras cosas, pueda contribuir a mejorar los procesos educativos, sean éstos sistemas, programas, métodos, técnicas, estrategias, etc. Todo lo que hoy sabemos que puede mejorar la educación, tiene relación con la tradición y la experiencia, pero también con estudios; algunos más serios que otros; relacionables directa o indirectamente con decisiones aplicables.

Para los educadores debe ser un modo válido y confiable para mirar y revisar la forma que tenemos “de ser” “de hacer” y “de convivir” y desde ahí buscar y experimentar otras formas de enseñar y gestionar el aula o la escuela.

Por otra parte, la diversidad de temas a los que los docentes atienden, son susceptibles de investigar y de proporcionar soluciones que vayan en directa relación con los aprendizajes y la formación de los estudiantes o con los objetivos que queramos cumplir. Es muy lamentable que temas que de veras nos importan a los docentes para nuestro desempeño, no los miremos de una manera más científica o simplemente más profunda. Este es un punto relevante que los docentes hemos olvidado. ¿Cuánto más y mejor haríamos lo que hacemos si nos atreviéramos a investigar y dar miradas contundentes a nuestra práctica? Puede que perdamos oportunidades de aprendizaje y formación importante para nuestros estudiantes.

Considerando el tema que aborda la investigación, hemos elegido el modelo de complementariedad paradigmática (Hashimoto, 2013). El cual implica elementos profundos tanto de la investigación cualitativa como la cuantitativa. No obstante, la mayor parte de las respuestas estarán dadas por elementos de tipo cualitativo-hermenéutico.

La naturaleza conceptual y metodológica de la complementariedad “paradigmática” obliga una indagación exhaustiva, rigurosa, detallada y completa, porque permite una independencia investigativa del fenómeno estudiado y además, porque admite estudiar la causalidad, la regularidad histórica y los significados o la esencia para el sujeto

protagonista del fenómeno estudiado, Todo ello en un solo estudio (Hashimoto, 2013: 155).

Dada la complejidad del fenómeno humano, ningún paradigma (materialista mecánico, idealista y crítico dialéctico), por sí solo, puede dar respuesta a la diversidad de interrogantes que surgen para explicarlo. Por esto, para responder a una parte de las preguntas de investigación, se utilizarán estrategias de recolección de información cuantitativa, lo mismo para su análisis. Paralelo a ello, se desarrollarán instrumentos y estrategias cualitativas, especialmente para explicar y comprender el fenómeno en estudio. Por ejemplo, la aplicación y tabulación de un cuestionario, apoyará el desarrollo de entrevistas en profundidad y permitirá la triangulación con los grupos focales.

Lo fundamental en esta propuesta, es que en un proceso de investigación se pueden mezclar o usar indistintamente los métodos, el uso de las variables (cuantitativas y cualitativas), y operativamente los “telos” o la razón de ser de cada paradigma investigativo se deja de lado (Hashimoto, 2013: 307).

Considerando lo anterior, cada paradigma puede ser utilizado indistintamente según los propósitos del investigador, por lo cual, profundizaremos en lo que nos hace más sentido para esta investigación.

La investigación cualitativa se basa en una filosofía constructivista que asume la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, interpretada por los individuos. Los investigadores cualitativos creen que la realidad es una construcción social, es decir, los individuos o grupos deducen o atribuyen significados a entidades concretas, como acontecimientos, personas, procesos u objetos. Las personas elaboran construcciones para dar sentido a estas entidades y reorganizarlas según sus puntos de vista, sus percepciones y sistema de creencias. En otras palabras, las percepciones de las personas son lo que ellos consideran real para ellos y lo que dirige sus acciones, sus pensamientos y sus sentimientos (McMillan y Schumacher, 2005:401).

Siendo la investigación relevante para el aprendizaje y la mejora, así mismo la metodología adoptada debe ser abordada de forma seria y coherente. Tomando las palabras de McMillan y Schumacher (2005):

La principal razón por la que la metodología de investigación es un campo interesante en educación es que ésta en sí misma no es una ciencia o una disciplina, sino un área de estudio en la que los fenómenos, sucesos, personas, procesos e instituciones constituyen la materia prima para investigaciones de muchos tipos. Los enfoques y métodos de investigación propios de varias disciplinas pueden servir de ayuda para responder a las preguntas que se suscitan en el campo educativo y que son inherentes a él (MacMillan y Schumacher, 2005: 13).

En este sentido, las preguntas que aparezcan o nos hagamos en educación, podemos responderlas de manera más confiable y certera si adoptamos el enfoque o los métodos más adecuados según el o los temas a investigar. Siempre tomando en cuenta que lo básico, es precisamente la “materia prima”, desde donde vamos a rescatar las respuestas que estamos buscando.

La mayoría de los estudios cualitativos proporcionan interpretaciones descriptivas sobre la situación seleccionada o el «caso». Estas interpretaciones quedan ampliadas, pero no replicadas, en investigaciones posteriores en situaciones similares. La investigación cualitativa no es verificada de la misma forma que la investigación cuantitativa (McMillan y Schumacher, 2005: 22).

En este sentido, no se trata de cuantificar ni de generalizar, la idea es comprender la realidad estudiada desde los protagonistas, los que viven y se mueven en estas realidades. Responder a las preguntas: qué sienten los profesores en formación sobre sus propias competencias adquiridas en la universidad, cuáles son sus creencias, qué piensan los docentes que forman a estos futuros profesores, entre otros.

Como también requerimos de un tipo de razonamiento, utilizaremos preferentemente el método inductivo. Siguiendo a McMillan y Schumacher (2005):

En el razonamiento deductivo, si las premisas son correctas, automáticamente la conclusión es correcta. No pueden darse conclusiones totalmente «nuevas» porque las premisas no se validan empíricamente. La lógica deductiva, sin embargo, puede identificar relaciones nuevas dentro del conocimiento ya existente. En el razonamiento inductivo, un investigador alcanza una conclusión mediante la observación de casos concretos (individuos, situaciones, sucesos) y formulando generalizaciones. De esta manera, las conclusiones se restringen a los casos particulares observados (p. 15).

Al decir que esta investigación utilizará un razonamiento inductivo queremos dar cuenta que tenemos que mirar los hechos y sujetos con ojo crítico entregando explicaciones que permitan comprender mejor la realidad observada desde los propios sujetos que viven y validan su experiencia a través de sus relatos.

Según Guba, Lincoln (1994) y Angulo (1995), establecen niveles de análisis para la investigación cualitativa.

Tabla N° 12

Niveles de análisis de la Investigación Cualitativa

Niveles	Característica
Ontológico	Considera la naturaleza de la realidad social y natural. Considera la realidad como dinámica que se construye en relación con la misma.
Epistemológico	Tiende a ser inductiva. Parte de la realidad.
Metodológico	Tienen un carácter emergente, construyéndose a medida que avanza la investigación.
Técnico- instrumental	Se utilizan instrumentos que rescaten la particularidad de las situaciones vividas.
Contenido	Cruza todas las ciencias.

Fuente: Rodríguez. Gil y García (1996; 35, adaptado).

Así mismo, este estudio aplicará los niveles según los autores ya mencionados, abarcando la problemática de la formación de los profesores desde su dinámica interna, asumiendo que cada sujeto vive su experiencia de manera subjetiva y que a partir de ciertos supuestos, la interpretación de la realidad nos indicará los caminos que debemos seguir.

4.4.1 El Estudio Fenomenológico y la Hermenéutica

Un método adecuado para dar respuesta a los objetivos de la investigación es el estudio fenomenológico hermenéutico. Si ponemos en relieve temas como la conciencia, el lenguaje, el autoconocimiento, necesitamos un método que revele la experiencia de la persona que la vive. No nos sirve separar la experiencia de la persona y pretender atender a la “objetividad de los hechos”, ni mucho menos reducir las personas a números. Conocer y comprender la experiencia y la vivencia de los sujetos a través de su interpretación es lo que mueve esta investigación.

Para ello, no podemos comenzar si no es aludiendo al padre contemporáneo de la fenomenología Husserl (1996). Para este autor, el método fenomenológico nos permite no sólo describir la experiencia de un determinado fenómeno o hecho, sino más bien, la vivencia de la persona que es la que permite percibir y comprender el fenómeno directamente en sí mismo. Dado que el fenómeno se manifiesta a través de la propia persona, podemos llegar a éste como objeto a través de la conciencia.

Y como todo puede ser considerado un fenómeno, entonces podemos hacer que “estas cosas” sean objeto de estudio y podamos conocerlas a través de cómo se muestran a la propia conciencia. Lo interesante es la capacidad que tengamos para observar ese fenómeno y comprenderlo a partir de esa rigurosa observación.

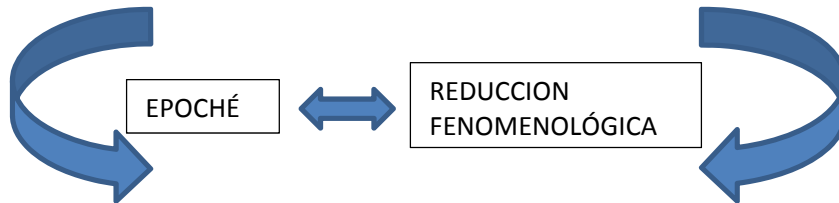
Husserl (1996) utiliza como método central el denominado “de reducción fenomenológica” el cual rescata el concepto de epoché para dar cuenta de la suspensión del juicio, de poner entre paréntesis el propio pensamiento para abordar la experiencia de los sujetos. El mismo Husserl lo explica diciendo: “La epoché fenomenológica no es un método de limitación en el interior del mundo, sino de deslimitación más allá del mundo” (Bengoa, 1992: 55).

Osorio (1998) explica que para Husserl, “la epoché es un modo de pensar filosófico, una forma de ser” (p.2). Y como tal, debe ser parte fundamental del pensamiento profundo que quiere conocer las cosas en sí mismas. Por ello, Husserl, de acuerdo con Osorio (1998), distingue entre una “actitud natural” donde no hay un juicio de existencia, y una “actitud fenomenológica” donde el ser pone en duda, cuestiona, busca sentido y fundamento. Por lo tanto, la fenomenología entonces no identifica

una realidad absoluta, es sólo el fenómeno, por tal y desde sí, lo que se muestra y aparece, es lo que podemos interpretar.

Figura N° 12

Reducción fenomenológica



Fuente: Elaboración propia.

Si pensamos fenomenológicamente, requerimos, como nos dice Merleau Ponty (Dantas y Moreira: 2004) rescatar “la singularidad de lo vivido”. Por ello, agrega:

Que la problemática de la fenomenología, en su versión más elaborada, post Husserliana, restaura la tensión dialéctica entre los polos del subjetivismo y objetivismo extremo al incluir la comprensión del hombre en su facticidad. Esta tensión implicaría una fenomenología que enfatiza la experiencia como elemento primordial para la comprensión del mundo (Dantas y Moreira, 2004: 3).

Siendo así, la experiencia vivida por los sujetos está atada con la interacción del contexto. En otras palabras, la realidad no es independiente del observador. Más aún, Merleau-Ponty siguiendo a Dantas y Moreira (2004), habla del “hombre mundano”, entendiendo esto como el hombre que se reconoce en el mundo “el hombre está íntimamente unido a su condición histórica”, por lo cual, el mundo y el hombre están unidos imbricadamente para constituirse en un sujeto atado a su propia experiencia. Es en definitiva el “estar-en-el-mundo” heideggeriano.

La experiencia entonces debe ser entendida como un fenómeno singular, no separable del propio sujeto y del contexto en el que la vive. Por lo cual, se trata de la interpretación que cada cual le asigne a tal o cual momento vivido, dando un sentido u otro según la propia persona que la vive.

Está implícitamente también asociado al tiempo, toda vez que las experiencias pueden resignificarse a través del tiempo. Por lo cual, el momento histórico será fundamental.

De esta forma “la vivencia es entendida como una construcción que el sujeto hace consigo mismo y con los otros, a partir de la inter –relación de las experiencias pre-reflejadas y reflexivas, en un continuo del flujo de la existencia, unida a la facticidad del mundo, tal como se presentaba. Las vivencias son un flujo autónomo de producción de sentido, eminentemente intersubjetivo; por lo tanto, que no se traduce en una verdad absoluta” (Dantas y Moreira, 2004: 4).

Para McMillan y Schumacher (2005) “Un estudio fenomenológico describe los significados de una experiencia vivida. El investigador «suspende» o deja a un lado todos los prejuicios y recoge los datos sobre cómo los individuos descifran el significado de una experiencia o situación determinada. La meta de la fenomenología es transformar una experiencia vivida en una descripción de «su esencia, de tal forma que el efecto del texto es de inmediato un revivir reflexivo y la apropiación meditada de algo significativo» (Van Manen, 1990. En McMillan y Schumacher, 2005: 53).

Tomando a Spelberg (1975), el método fenomenológico puede describirse en 6 fases (Rodríguez, Gil y García, 1996: 42):

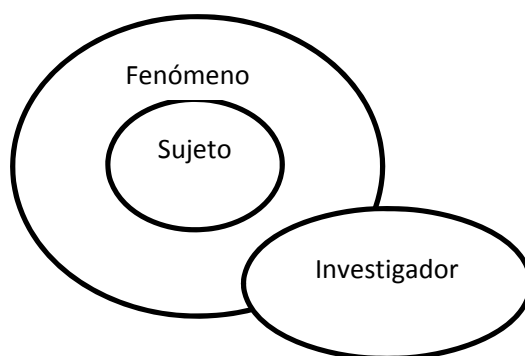
1. Descripción del fenómeno
2. Búsqueda de múltiples perspectivas
3. Búsqueda de la esencia y la estructura
4. Constitución de significado
5. Suspensión de enjuiciamiento
6. Interpretación del fenómeno

Estas fases van desde la mera descripción del fenómeno (1) tal como se muestra a través de las personas, pasando por analizar las distintas visiones de las personas involucradas incluyendo el investigador (2). Luego se trata de atar cabos y encontrar conexiones entre lo recabado (3), posteriormente el investigador debe buscar significados atribuibles a la experiencia (4). Luego

en la suspensión del juicio el investigador se aparta un poco para poder mirar lo observado sin aún entrar en el análisis más profundo (5), el que se realizará finalmente cuando se llegue a la interpretación completa (6).

Figura N° 13

El investigador fenomenológico



Fuente: Elaboración propia.

La fenomenología permite tener una mirada holística del fenómeno a estudiar, toda vez que resulta inseparable la experiencia del sujeto inmerso en el contexto, en las relaciones, en la situación, en la vida. Pero a su vez, el investigador al trabajar en un inicio con las interpretaciones de los sujetos, no se puede soslayar que el propio investigador al final pone su propia interpretación a disposición de la investigación. Por esta razón ponemos al investigador en un espacio fuera, como quien mira la realidad, pero al final del día, también a través de su propia interpretación se encuentra con la interpretación de los sujetos colaboradores.

La investigación fenomenológica busca adentrarse en la experiencia subjetiva de las personas, situación que debe servirnos en educación para comprender mejor lo que le sucede a los sujetos y a partir de allí visualizar estrategias de mejoramiento en las prácticas de la institución educativa. Es importante rescatar el concepto de “narrativa” del filósofo Paul Ricoeur (Aranzueque: 1997), en el entendido de la importancia que tienen las narrativas en la vida de las personas, asumiendo que es a través de ellas como la persona relata sus experiencias y le otorga sentido a la misma.

Para Paul Ricoeur:

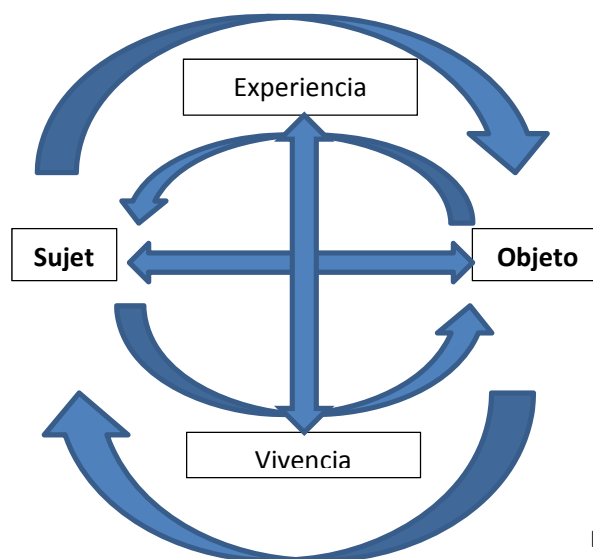
El carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puedes narrarse (Aranzueque, 1997: 190).

Diría más adelante que, constituye el tema del tiempo y del relato. Este juego de narrar en sus distintas formas y modos, permite comprender a la persona y su experiencia, con su entorno-en el mundo-en el tiempo.

Ahora bien, aun cuando tenemos plena consciencia que la narrativa es un cuento que surge de la experiencia y que incluso existe una distancia entre ambas, es decir, la experiencia es una y la narrativa para hacerla inteligible hay que ponerla en palabras, aunque a veces no alcancen a dar cuenta de la experiencia total. Es aquí, en este espacio donde el cuerpo y la emoción pasan a tener un rol importante para poder comprender mejor la experiencia vivida. Ricoeur asigna en este punto relevancia a la “trama” toda vez que dice el pensador, “la trama es la unidad narrativa de base que integra estos ingredientes heterogéneos en una totalidad inteligible” (Aranzueque, 1997: 193).

Figura N° 14

La experiencia y el sujeto



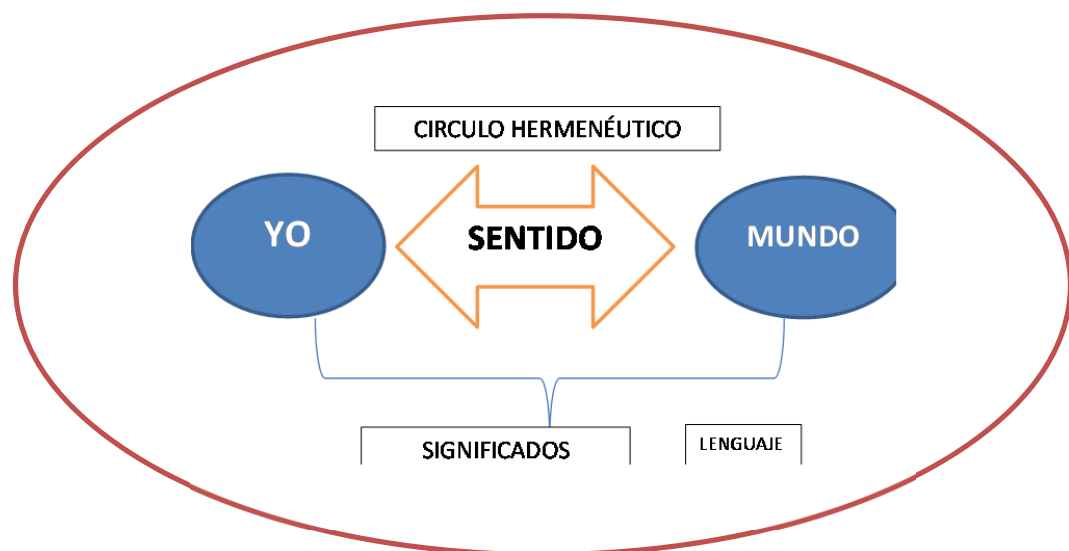
Fuente: Elaboración propia.

Fenomenológicamente el sujeto no está separado del objeto que observa, sin embargo es posible que ante un evento vivido, el sujeto pueda separar su experiencia (hecho) de la vivencia y de esta manera poder interpretarlo de manera más consciente.

En este contexto, si consideramos la fenomenología como la filosofía del sentido (Bengoa: 1992), entonces la hermenéutica es el método de acceso a este sentido. Si bien, antiguamente la hermenéutica era vista sólo como una forma de interpretación de textos, es con el alemán Friedrich Schleiermacher cuando la hermenéutica se asumió como una reflexión filosófica, siendo posible reconocer la comprensión a través de lo que llamó “el círculo hermenéutico”, desde la reciprocidad ente lo singular y el todo. Sin embargo, fue el existencialista Martín Heidegger discípulo de Husserl, quien dio un giro ontológico estableciendo que “la hermenéutica es una condición de la existencia humana” y que sólo podemos comprender al ser (Dasein) interpretándolo. Entendiendo el mundo como un mundo de significados y de vivencias. Sólo podemos entender el mundo a través de la interpretación y esa interpretación otorga sentido, un sentido que se debe construir permanentemente.

Figura N° 15

Círculo hermenéutico



Fuente: Elaboración propia.

La hermenéutica le permite al “Yo” darle sentido al mundo del cual es parte. Para ello debe otorgar significados, los cuales se generan a través del lenguaje. Este círculo hermenéutico es perpetuo. Es una permanente búsqueda de sentido. Nietzsche lo denomina “la perpetua recurrencia” (Echeverría: 2010).

El metodólogo Hashimoto (2013) explica que: “La base de la comprensión de un fenómeno está en la interpretación que hace el sujeto investigador, por ello es tan importante el uso de la hermenéutica como un instrumento para acercarse a la esencia del fenómeno en estudio” (p. 58). Así, se preocupa de citar lo que para Taylor y Bodgan (1984) en Blumer, denomina “interaccionismo simbólico”:

Las personas actúan según el significado que tienen de las cosas o las personas. Los significados son productos sociales que surgen en la interacción. Las personas aprenden de otras personas a ver el mundo. Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y así mismas a través de un proceso de interpretación. La interpretación media entre los significados y la actuación (Hashimoto, 2013: 59).

Lo anterior entonces, pone de manifiesto la complejidad del tema si consideramos que las personas interpretan según la experiencia que poseen en relación al mundo que le rodea. Por lo cual, llegar a la esencia del fenómeno supone una complejidad posible de abordar metodológicamente a través de la propia hermenéutica.

4.5 Participantes de la investigación. Colaboradores.

Hashimoto (2014) respecto de la selección de los informantes, estipula que en este diseño de investigación (fenomenológico):

El concepto de población y el tipo de muestreo estadístico o probabilístico no existe en este paradigma. A lo mucho se expresa el muestreo no probabilístico seleccionado a los informantes por conveniencia o por recomendaciones de algún informante, o por algún otro criterio” (Hashimoto, 2014: 409).

Por lo tanto, la selección de los sujetos se desprende primero de las facilidades de acceso a aquellos docentes más dispuestos para aportar a la investigación. Asumiendo que no siempre a los docentes universitarios les interesa o gusta ser partícipes de investigaciones que ellos no lideran.

En segundo lugar, sobre los estudiantes de Pedagogía, se seleccionaron aquellos que están en el último año de la carrera y haciendo su práctica profesional, también con la disposición para participar de la investigación.

Merleau-Ponty (Dantas y Moreira: 2009) cuando se refiere a los sujetos de estudio habla de “sujeto colaborador” que es aquel que tenga vivida la experiencia. El que, junto al investigador, permite visualizar una interpretación del fenómeno vivido. No es que el investigador “permea” las respuestas del sujeto colaborador, más bien, el investigador se convierte en un “iluminador” a través de las preguntas e indagación que va realizando a medida que dialoga. Una técnica de Merleau – Ponty es “la escucha activa”. A través de ella podemos comprender mejor la experiencia del otro y sus emociones ante lo sucedido.

Sobre las universidades seleccionadas, la elección se realizó pensando en universidades tanto tradicionales como privadas. El criterio era que tuvieran carreras de Pedagogía en sus diversas áreas del conocimiento.

Figura N° 16

Consideraciones relativas al estudio

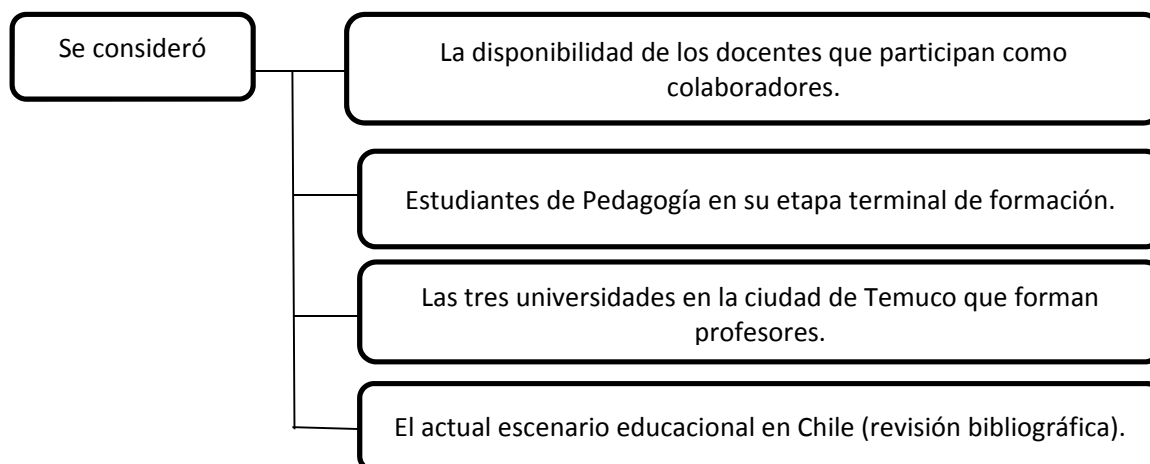


Tabla N° 13

Características de los colaboradores Profesores

Características de los colaboradores – Profesores	
Genero	4 hombres – 4 mujeres
Edad	Entre 30 y 59 años
Desarrollo en el ejercicio docente	Desde los 2 a los 20 años
Especialidad	Historia y geografía y educación cívica Idioma extranjero: Inglés Matemática Filosofía de la educación Biología Interculturalidad

Tabla N° 14

Características de los colaboradores Estudiantes

Características de los colaboradores – estudiantes	
Género	9 hombres-15 mujeres
Edad	Entre 22 a 26 años
Años de estudio en la carrera	Entre 5 y 7 años
Especialidad	Historia y geografía y educación cívica Interculturalidad Idioma extranjero Inglés Matemática Educación Física y Deportes Educación Básica con Mención en Matemática o Lenguaje.

El reclutamiento se realizó buscando en las mismas universidades estudiadas, a través de contactos con los docentes de las carreras de Pedagogía. En este sentido se utilizó lo que Mella (2000) denomina “hacer uso de informantes claves”. Así, estos informantes dieron varios otros nombres de personas que podrían participar y ellos mismos los confirmaron. También con la técnica del muestreo “snowball” (Mella: 2000), a través de una persona que dio más nombres y a su vez, estos dieron otros más. De allí se fueron descartando según el perfil que se requería y la disponibilidad de participación.

Estos grupos consideraban alumnos de cualquiera de las Pedagogías de las universidades. El requisito era que estuvieran en su último año de la carrera y que estuvieran en ese momento realizando la última práctica de su formación como profesor.

4.6 Métodos y Técnicas de Recolección de Datos

En el contexto de la complementariedad paradigmática, se inició con un modelo cuantitativo, elaborando un cuestionario que arrojara información de los profesores de las universidades que hacían clases en las carreras de Pedagogía. El resto de los métodos obedecieron a elementos de la investigación cualitativa.

Las conversaciones y las interacciones entre las personas y sus contextos, permitieron obtener datos, los que luego analizados y discutidos permitieron comprender el fenómeno.

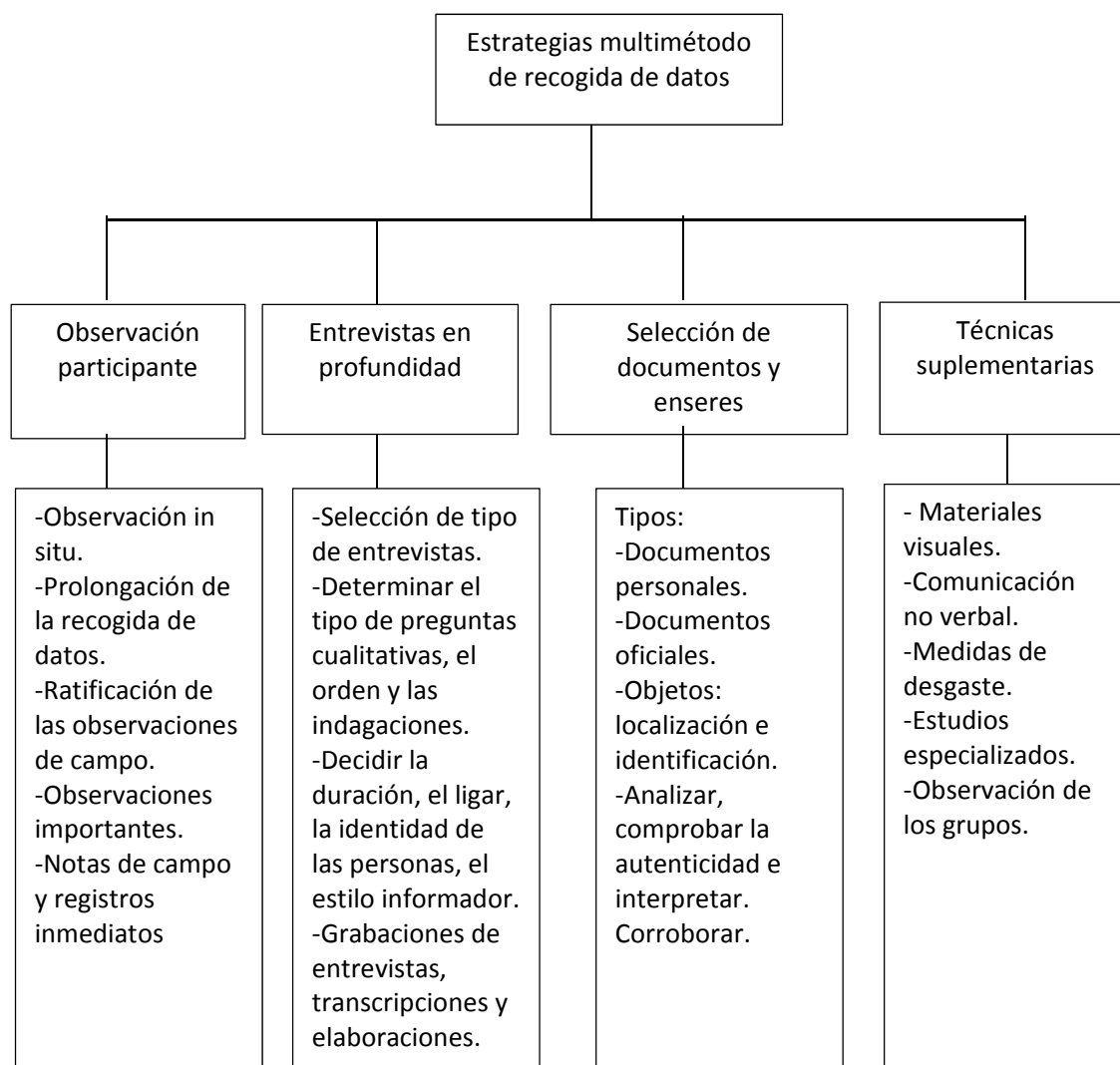
McMillan y Schumacher (2005), explican que la mayoría de los investigadores utilizan las estrategias multimétodo para recopilar información. Multimétodo es el empleo de varias estrategias con el objetivo de recopilar y corroborar los datos obtenidos gracias a cada una de las estrategias y/o formas de confirmar datos dentro de una única estrategia de recogida de datos (p. 441).

Esta estrategia multimétodo ayuda además a entregar mayor credibilidad a la investigación, toda vez que permite corroborar los datos anteriores que el investigador posea.

Hashimoto, también coincide respecto de las técnicas de investigación, aludiendo que existen una serie de técnicas que se pueden utilizar. “cualquier documento que tenga significado”, (Hashimoto, 2014:409). En este caso, la observación participante, la entrevista en profundidad, historias de vida, etc. Son factibles de aplicar para llegar a los resultados esperados y rescatar la experiencia vivida de los sujetos.

Figura N° 17

Estrategias Multimétodo



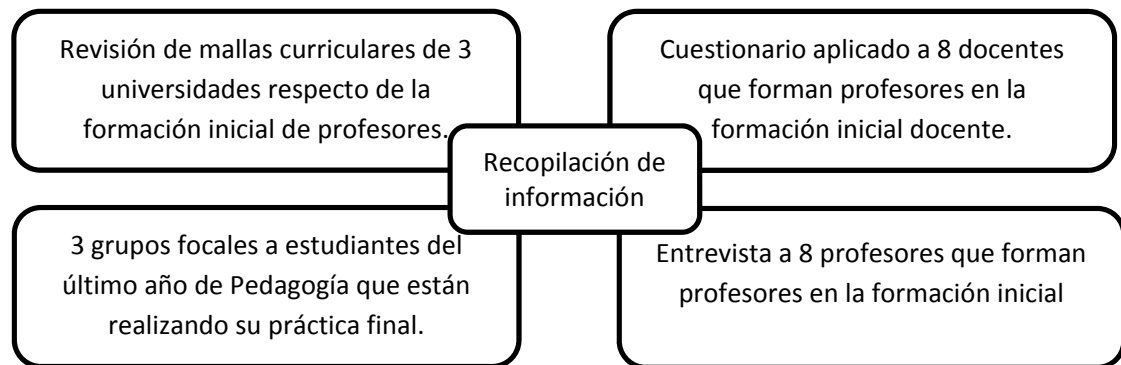
Fuente: McMillan y Schumacher, 2005: 439.

En el caso de la presente investigación, para la recolección de la información utilizamos:

- Revisión de mallas curriculares de las universidades estudiadas.
- Cuestionario para profesores formadores de docentes.
- Entrevista en profundidad para docentes formadores de docentes.
- Grupos focales de estudiantes de Pedagogía.

Figura N° 18

Estrategias de recogida de información



4.6.1 Confidencialidad y anonimato

En toda investigación una prioridad es proteger a los colaboradores o informantes de exponerlos públicamente, de hecho, la mayoría de las veces si ellos saben que sus nombres aparecerán en el estudio, tienden a no ser completamente sinceros en sus respuestas. Una pregunta frecuente, incluso antes de comenzar a recabar la información, era si sus nombres serían develados. Para evitar que las personas que participaban de la investigación se sintieran expuestas y se expresaran con absoluta libertad, fue condición, indicarles que la información recopilada tendría un carácter anónimo y confidencial.

Para dar estas garantías las universidades investigadas fueron identificadas sin nombre, sólo con números del 1 al 3.

En las entrevista en profundidad se les indicó a los colaboradores que no se entregarían sus nombres, sino que también se les daría un número que los identificara como los informantes.

En los grupos focales, se reservaron los nombres y se identificaron de acuerdo a su ubicación en la mesa de trabajo.

4.6.2 La validez de las estrategias de recolección

La validez y la confiabilidad son atributos esenciales de todo instrumento que se requiera para obtener información. Sólo a través de ellas se pueden recoger datos confiables.

En toda investigación existen ciertos mínimos que el investigador debe garantizar. La validez es uno de ellos. En la investigación cualitativa en particular, la validez del diseño está dada por algunas preguntas que McMillan y Schumacher (2005) dicen, es pertinente de hacerse: ¿observan realmente los investigadores lo que ellos creen que observan? ¿Oyen realmente los significados que los investigadores creen que oyen? Para estos autores, la validez pasa por que las interpretaciones y los conceptos poseen significados recíprocos entre los participantes y el investigador.

En este caso, la utilización de estrategias con varios métodos: focus group, entrevista en profundidad, cuestionario. El uso del registro de manera mecánica para captar el detalle de las opiniones de los participantes. Y la revisión bibliográfica, permitieron entregar la validez necesaria a este estudio.

4.6.3 Descripción de las estrategias de recolección de datos

4.6.3.1 Grupos focales para los profesores en formación

Como el método utilizado fue el fenomenológico, es coherente la recolección de la información a través de grupos focales donde se discute abiertamente la formación de los profesores en las universidades en cuestión. Esta herramienta consiste en una reunión del grupo de profesores donde se discuten experiencias, emociones y opiniones, sobre su paso por la universidad y por las carreras de Pedagogía. En este espacio se permite conversar libremente e ir diseccionando el tema, de tal suerte de poder entrar en la esencia del fenómeno y la interpretación que cada uno de los participantes hace de su vivencia.

Definiremos un grupo focal como “una entrevista de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión” (Mella, 2000: 1).

Según Mella (2000), los grupos focales se usan para distintos propósitos. A continuación una síntesis de ellos.

Tabla N° 15

Propósitos del Grupo focal

Propósitos	Descripción
Identificación de problemas	Sirve para la exploración inicial de una investigación o estudio. Permite discutir sobre temas poco conocidos para el equipo de investigación. A partir de éste se definen temas, se levantan o agregan hipótesis.
Planeamiento	Sirve para planear, definir, incorporar o monitorear metas. Los integrantes del grupo focal pueden ayudar a ver en qué medida las metas se están cumpliendo o los problemas que se están presentando en el camino.
Implementación	En este caso aporta profundidad e información cualitativa a la investigación. Permite agregar datos importantes y acercar las expectativas en torno al avance del proyecto.
Monitoreo	Este tipo el focus ayuda a determinar qué pasó con los resultados del proyecto. Y a establecer procesos de mejora en los sucesivos trabajos.

Fuente: Elaboración propia con la información de Mella (2000).

Esta técnica de investigación cualitativa, debe contar con un proceso de planificación riguroso. Comenzando por definir los criterios para la elección de los participantes, las preguntas orientadoras que guiarán la conversación, el lugar, fecha y hora de su realización.

Los participantes son los actores fundamentales y en este contexto, se deben crear las condiciones para que ellos no sólo opinen y discutan sus puntos de vista sino sean capaces de profundizar en el sentido que tiene ser profesor y lo que hasta ese momento les ha facilitado u obstaculizado el quehacer en su formación de docente.

Conjuntamente con lo anterior, el moderador debe actuar de manera flexible, ágil y que entregue la confianza necesaria a los participantes. Se trata de rescatar su experiencia sobre el tema en cuestión y sólo a través de la confianza plasmada por el investigador-moderador, los participantes se sentirán con la libertad de expresar su opinión y experiencia. La empatía es un requisito para quien modera la reunión.

Es importante tener en consideración además, que el moderador o conductor del grupo focal tiene como rol guiar la discusión y escuchar lo que se dice, y no participar, intercambiar impresiones o discutir con los participantes. Desde esta perspectiva, ser moderador requiere autodisciplina. Especialmente cuando es difícil escuchar a personas que tienen muchas veces conocimiento limitado o distorsionado acerca del tema que se

está analizando. Quizás se requiere, en este sentido, que el moderador tenga una cierta distancia emocional con respecto a lo que se está discutiendo (Mella, 2000: 12).

Es necesario considerar que como lo menciona Mella (2000):

El propósito del grupo focal, más que describir en extensión, como lo sería el survey, quiere hacerlo en profundidad, para lo cual una muestra intencional es más adecuada pues se trata de seleccionar participantes que generen la discusión más productiva posible desde el punto de vista de generación de significados (p. 14).

Sobre la cantidad de grupos focales a realizar para una investigación, podemos decir que “cuando los grupos se transforman en “repetitivos” se ha alcanzado lo que se llama un punto de saturación teórica, concepto básico en la investigación cualitativa. El concepto fue introducido por Glaser & Strauss (1967) citado por Mella (2000). Implica un proceso de añadir casos hasta que se haya cubierto el rango total de aquello que es observado. En este contexto, el número de casos es menos importante que obtener la certeza de haber cubierto totalmente el tópico de estudio. La saturación es alcanzada cuando los potenciales nuevos casos no añaden nueva información” (Mella, 2000: 19).

Etapas para la realización de los grupos focales de la investigación:

1. Contacto con profesores de las universidades y estudiantes en práctica de escuelas o colegios.
2. Invitación a participar.
3. Seguimiento a través de e-mail para confirmar la participación.
4. Elección del lugar, día y hora de la realización del grupo focal.
5. Elaboración de preguntas de referencia.
6. Envío mediante e-mail de los problemas que planteaba la investigación y del tema a discutir en el grupo.
7. Realización del grupo focal en el día, hora y lugar planificado.

Tabla N° 16

Organización de los grupos focales

1° grupo focal	Compuesto por 9 estudiantes: 3 alumnos de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía. 4 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. 2 alumnas de la carrera de Pedagogía en Idioma Extranjero: Inglés.
Duración	120 minutos
2° Grupo Focal	Compuesto por 8 estudiantes: 2 alumnas de Pedagogía en Religión 4 alumnos de Pedagogía Básica con mención en Matemática. 2 alumnos de Pedagogía Básica con Mención en Lenguaje.
Duración	110 minutos
3° Grupo Focal	Compuesto por 7 estudiantes: 3 alumnos de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación. 2 estudiantes de Pedagogía Básica con Mención en Ciencias. 2 alumnos de Pedagogía en Matemática.
Duración	115 minutos

Con el fin de ofrecer mayor comodidad y confianza entre los participantes de los grupos focales, se garantizó la homogeneidad a través de:

- Todos los alumnos estudiaban Pedagogía y estaban en su última practica profesional.
- Los jóvenes que entran a las carreras de Pedagogía en Chile, y especialmente en regiones, pertenecen en su mayoría a un mismo estrato social (medio- medio bajo).
- Tienen su origen en liceos municipales o particulares subvencionados.

Por lo anterior, no fue necesario realizar una segmentación de los grupos.

La investigación consideró 3 grupos focales, con ellos se logró lo que la teoría llama “saturación teórica”, que quiere decir que a medida que se avanza en el número de grupos focales, los nuevos no agregan información nueva, lo cual indica que por el momento y para las expectativas del estudio, no se requería la realización de un nuevo grupo focal.

Tabla N° 17

Clasificación de las preguntas de los grupos focales.

Tipo de pregunta	Descripción
De apertura	Sirven para iniciar la conversación. Se hace a todo el grupo y pueden no ser sobre el tema en discusión. La presentación breve de los participantes, por ejemplo.
Introductorias	Tienen como propósito adentrarlos en el tema. Cómo ven su experiencia asociada al tema que se va a discutir.
De transición	Son preguntas que se acercan al tema clave. Cómo ven el fenómeno de estudio a partir de su posición anterior.
Preguntas claves	Son las preguntas más importantes y que llevarán a la profundidad del fenómeno a discutir.
De término	Corresponden a aquellas que logran definir la posición final del participante sobre el tema propuesto para la discusión.
De síntesis	Una vez que el moderador ha dado las conclusiones de la discusión, permite que los participantes agreguen o quiten algo que consideren importante para finalizar.

Fuente: Elaboración propia con la información de Mella (2000).

Esta técnica de investigación cualitativa, como todas las demás, ofrece ciertas ventajas y limitaciones.

Tabla N° 18

Ventajas y desventajas de los grupos focales

Ventajas	Limitaciones
Tiende a ser menos costosa al tener reunidos a varias personas a la vez.	Es difícil la generalización de sus resultados.
Permite recabar datos densos en su significado. Puesto que se puede capturar información verbal, corporal, gestual y emocional.	El reclutamiento puede hacerse complicado por la dedicación de tiempo y la motivación de los participantes.
Cuando es bien mediado, las personas se sienten libres de expresar lo que sienten y piensan.	No son necesariamente comparables los resultados de un grupo a otro.
Permite explorar otros temas o aristas del problema.	A veces algunas personas se sienten con poca confianza para participar.
Es flexible en su dinámica, pues la participación es libre y con poca estructura.	Es necesario reunir población homogénea lo que puede ser difícil.

Los grupos focales, permiten obtener información a partir del lenguaje, pero también percibir la corporalidad asociada y también las emociones que generan ciertas opiniones sobre las experiencias de cada participante, dando espacio para que ellos justifiquen sus juicios sobre lo que dicen y que también se vean los puntos de encuentro y de alejamiento entre los mismos. Así visto, la manera como el investigador se acerca a recoger la información debe ser de mucha cercanía, generando confianza en los informantes de tal manera de evitar generar distanciamiento cuando alguien externo observa una realidad.

El registro de los grupos focales se realizó de tres formas. Mediante el registro escrito de una asistente que se encargaba de tomar apuntes digitales a medida que los participantes hablaban. Notas escritas de la moderadora que guiaba la conversación. Y por último, mediante grabadora. Los apuntes digitales se completaron con las grabaciones y con ellos se dispuso de información completa respecto de las opiniones y comentarios de los participantes. Lo anterior, permitió registrar también la dinámica del grupo, el clima que se generó en el momento de la discusión, la disposición corporal, gestual y emocional de todos los colaboradores.

Estos datos registrados de manera mecánica mejoran lo que McMillan y Schumacher (2005) denominan, la validez. Pero estos autores reparan en el hecho que si bien garantizan cierta validez, es necesario tener en cuenta los factores ambientales que pueden afectar la información.

Para efectos de la investigación, el espacio de los tres grupos focales fue preparado con anterioridad, fueron salas de clases y una sala de profesores donde se mantuvo la privacidad de la conversación. Asegurando además una temperatura adecuada, el confort de los participantes y la ubicación y distancia del equipo de grabación.

Sobre las preguntas de los grupos focales, fueron piloteadas en un grupo de estudiantes en práctica de un colegio. Para ello, se reunió a 4 de ellos y se conversaron las preguntas. De allí emergieron algunos ajustes y se agregaron otras según la conversación que se generó.

La clasificación de las preguntas se hizo tomando en cuenta los aportes de Mella (2000).

Tabla N° 19

Clasificación según tipos de preguntas de los grupos focales del estudio.

Tipo de pregunta	Algunas preguntas
Preguntas de apertura	¿Cómo se sienten? ¿Podrían dar su nombre, la carrera que estudian y en qué universidad?
Preguntas introductorias	Desde su experiencia, ¿Qué significado le atribuyen al ser profesor?
Preguntas de transición	¿Cómo han vivido esta experiencia de incorporarse a su práctica de profesor en escuelas o liceos? ¿Qué emocionalidad los ha acompañado en esta etapa?
Preguntas claves	¿La universidad ayuda en su proceso a formar el autoconocimiento y la conciencia y educa la emoción del profesor? ¿Su formación universitaria les permitió conocerse a sí mismos?
Preguntas de termino	Si tuvieran que agregar temas o contenidos a la formación universitaria: ¿qué agregarían? en el contexto de la formación de la profesión docente.
Preguntas de síntesis	¿Consideran que faltó algo que agregar de lo que ustedes dijeron?

4.6.3.2 El Cuestionario

En el contexto de lo que Hashimoto (2013) denomina la complementariedad metodológica, el uso de un cuestionario permite actuar de manera más pertinente y de esta forma conducir la investigación.

Para la recogida de información elaboramos un cuestionario que permitió conducir la investigación fenomenológica y ser más preciso en la selección de los participantes para proceder al paso posterior, que fue la entrevista en profundidad.

El cuestionario según McMillan y Schumacher (2005) “es la técnica más utilizada para obtener información de los sujetos” (p.237), esto debido a lo económico de su aplicación. Sin embargo, la razón de su utilización en la presente investigación obedece a la necesidad de obtener información más profunda previa a la entrevista.

Para su elaboración se tomaron en consideración los constructos radicales e inclusivos de Herrán (2015). Sobre esos constructos se levantaron una serie de afirmaciones que permitieron obtener información sobre lo que decían enseñar o no enseñar en sus clases a los alumnos de Pedagogía.

Constructos radicales e inclusivos de la formación:

1. La conciencia
2. El egocentrismo
3. La madurez
4. El autoconocimiento
5. Universalidad/Humanidad en evolución

N° de Pregunta	Constructo
1 a 7	Conciencia
8 a 16	Egocentrismo
17 a 32	Madurez
33 a 46	Autoconocimiento
47 a 55	Universalidad/Humanidad en evolución

El objetivo era conocer si los docentes que forman profesores abordaban estos temas en sus clases y con sus alumnos. Determinando la valoración que le atribuían a estos constructos.

Los ítems utilizados fueron en formato de escala valorativa a modo de afirmación para ser respondido con una escala tipo Likert.

“Las escalas se emplean en gran medida en los cuestionarios porque permiten valoraciones bastante exactas de pareceres u opiniones. Esto se debe a que muchas de nuestras creencias y opiniones se piensan en términos de degradaciones” (McMillan y Schumacher, 2005: 242).

En este caso, la escala utilizada fue con las valoraciones:

Siempre (4) Con frecuencia (3) A veces (3) Nunca (1)

El cuestionario se elaboró tomando en consideración:

- La información que se necesitaba rescatar en la etapa de preparación para la entrevista en profundidad.

- Los contenidos radicales e inclusivos en la formación de profesores (Herrán: 2015).
- Literatura sobre el un cuestionario, su utilización, ventajas y desventajas de su uso.
- El enfoque de complementariedad paradigmática de Hashimoto (2012).

Para su elaboración y aplicación se desarrollaron los siguientes pasos:

1. Revisión de literatura
2. Lectura de los contenidos radicales e inclusivos (Herrán: 2015) y la pertinente selección y/o creación de afirmaciones para cada uno de ellos.
3. Validación por juicio de expertos. Profesores universitarios.
4. Ajuste del cuestionario según los aportes de los profesores.
5. Elaboración final del cuestionario.
6. Aplicación llevada a cabo por correo electrónico a cada participante.
7. Recepción de los cuestionarios.
8. Tabulación y análisis de los datos.
9. Algunas conclusiones.
10. Selección de las personas y temas concretos para la entrevista en profundidad.

4.6.3.2.1 Sobre la validez y confiabilidad del cuestionario

La fiabilidad y la validez son cualidades esenciales que deben tener todas las pruebas o instrumentos de carácter científico para la recogida de datos. Si el instrumento o instrumentos reúnen estos requisitos habrá cierta garantía de los resultados obtenidos en un determinado estudio y por lo tanto, las conclusiones pueden ser creíbles y merecedoras de una mayor confiabilidad (Pérez, 1998: 71).

La confiabilidad dice relación con que ante la aplicación repetida a un sujeto o población, produzca resultados equivalentes o semejantes. La validez corresponde a la capacidad del instrumento para medir lo que pretende medir.

Existen diversos factores que pueden afectar la validez y la confiabilidad de un instrumento de recolección de información. Sintetizamos lo que al respecto explican Hernández, Fernández y Baptista (2000):

- La improvisación. Escoger o realizar un instrumento requiere tiempo y planificación.
- La utilización de instrumentos desarrollados en otros países y no contextualizados a la realidad que se quiere aplica.
- Utilizar un instrumento inadecuado para el grupo en que se va a aplicar. Por ejemplo, el uso de un lenguaje poco claro para los sujetos o la población.
- Instrumentos muy extensos que agotan al informante.
- La aplicación en lugares no acondicionados. Mucho frío o mucho calor.
- Instrumentos con letra muy pequeña o poco clara, borrosa. Atentan contra la confiabilidad.

En el caso del cuestionario de la presente investigación, la validez se garantizó a través de la revisión exhaustiva de los constructos radicales e inclusivos que postula el profesor Herrán (2005). Utilizando las características de cada uno de ellos como fuente primaria para la elaboración de las preguntas o afirmaciones contenidas.

Sobre la validez de contenidos se tomaron los 5 constructos radicales e inclusivos: conciencia, egocentrismo, madurez, autoconocimiento, humanidad en la universalidad. Todos ellos con algunas de las características abordadas como afirmaciones.

Se tomó en consideración:

Validación del cuestionario por expertos. La idea fue mejorar la validez de un cuestionario de realización propia. El cuestionario estaba compuesto por preguntas cerradas en escala tipo Likert con una pregunta abierta a modo de comentario.

Para esta validación, el requerimiento fue evaluar la pertinencia y el grado de importancia de cada una de las preguntas. Entendiendo:

- La pertinencia: que contribuye al cumplimiento de los objetivos planteados. Si la investigación está basada en objetivos se realiza de acuerdo a ellos, así mismo si está basada en preguntas de investigación o hipótesis. La idea es rescatar información relevante para los propósitos.
- La Importancia: que corresponde al valor que le atribuye a preguntar sobre ese tema.

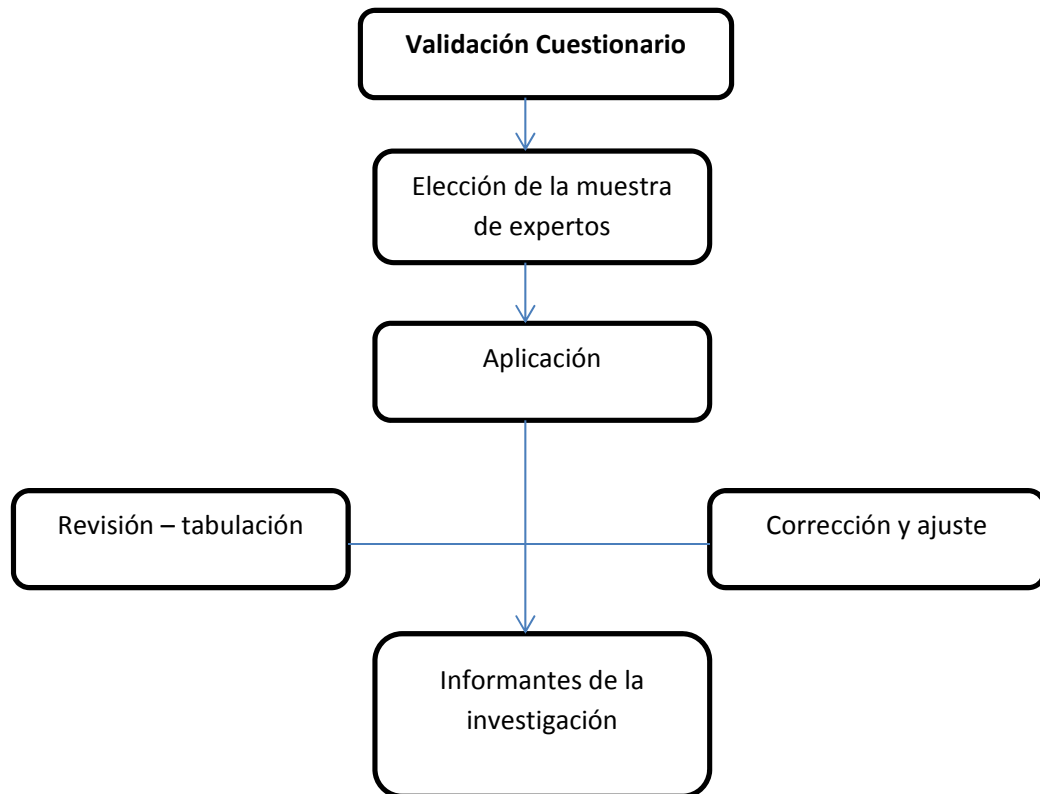
Si bien en algunos casos también se valida la adecuación, que quiere decir que el instrumento esté adaptado a las personas a las que se les va a aplicar. En este caso, no fue necesario puesto que a través de la validación en pertinencia e importancia, los expertos daban cuenta, a la vez, si la redacción estaba bien y si las preguntas se comprendían bien en el contexto de aplicación.

Para este caso se validó a través de preguntas de valoración tipo Likert, donde los expertos podían evaluar cada pregunta y escribir comentarios para saber si era necesario adecuar o modificar cada pregunta (ver anexo 2).

En cuanto a la validación según la escala, permitió calcular la media de los datos analizados. En general el resultado fue que la media de todas las preguntas superaron en valor 2, por lo tanto no fue necesario hacer mayores modificaciones. Los comentarios apuntaban básicamente a la redacción y ajuste de conceptos para ser mejor comprendidos.

Figura N° 19

Validación del cuestionario



La validación se realizó a 7 profesores de distintas áreas del conocimiento que hacen clases a profesores en distintas universidades de la región. El detalle es el que sigue:

- Un profesor de matemática que trabaja en la facultad de matemática y ciencias físicas de una universidad estatal.
- Dos profesoras de historia, geografía y educación cívica de una universidad privada.
- Una profesora de filosofía que se desempeña en una universidad privada.
- Dos profesoras de inglés que trabajan en una universidad estatal y otra en una privada.
- Una profesora de historia y geografía que se desempeña en una universidad estatal.

La validación del cuestionario permitió identificar:

- Si las preguntas estaban redactadas correctamente.
- Si la comprensión de las preguntas era la adecuada.
- La aceptación o rechazo de algunas preguntas o conceptos dentro de las mismas.
- La necesidad de modificar las preguntas.
- Si la escala utilizada daba cuenta de la información que se pretendía rescatar.

En general los cambios no tuvieron gran profundidad, por lo cual, no fue necesario volver a validarlo.

Los informes de los profesores fueron del siguiente carácter:

Síntesis

	Pregunta N°	Frecuencia
Nada de pertinente	23	1
Nada de importante	18-23	1
No se entendieron	2-5-15-19-21	5
Se solicita ajustar (contextualizar)	16	1

Ajustes

Se adaptó la pregunta	2
Se cambió el concepto de “soltar” por “dejar de lado”.	15-19-21-51
Se cambió el concepto de “ejemplo” por el de “referente”.	38
Se contextualizó la pregunta	16

4.6.3.3 Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad, proviene del campo de la psicología, permite obtener información sobre un tema en específico donde el entrevistado, según Pérez (1998), es estimulado para que exprese todos sus sentimientos y pensamientos de una forma libre, conversacional y poco formal, sin tener en cuenta, lo correcto del material recogido.

La entrevista en profundidad son preguntas con respuesta abierta para obtener datos sobre los significados del participante: cómo conciben su mundo los individuos y cómo explican o dan sentido a los acontecimientos importantes de sus vidas (McMillan y Schumacher, 2005: 458).

En este sentido, puede decirse que quienes preparan las entrevistas focalizadas no desean contrastar una teoría, un modelo o unos supuestos determinados como explicación de un problema. Tiene ciertas ideas más o menos fundadas y desean profundizar en ellas hasta hallar las explicaciones convincentes. Puede incluso, que en ocasiones sólo desee conocer cómo otros- los participantes en la situación o contexto analizado- ven el problema (Rodríguez, 1996: 168).

Si bien, podemos decir que es una entrevista guiada, por el carácter fenomenológico de la presente investigación. Las preguntas y dinámica de la propia conversación, permitieron otorgar flexibilidad a las interrogantes, las cuales iban a su vez emergiendo de la propia conversación.

Es preciso considerar que la entrevista debe ser también interesante para el colaborador, por lo cual, ella misma debía ser lo suficientemente dinámica y atractiva para la persona entrevistada. Esta entrevista en profundidad difiere de una entrevista fenomenológica como tal porque si bien, se intenta comprender el fenómeno desde la experiencia de los participantes:

Los estudios fenomenológicos investigan lo que se experimenta, cómo se experimenta y, finalmente, los significados que los entrevistados dan a la experiencia. La experiencia que se estudia es, normalmente, algo que ha afectado profundamente al individuo...” (McMillan y Schumacher, 2005: 460).

Entonces, la entrevista en profundidad intenta captar la esencia de la experiencia del individuo, pero no necesariamente, en este caso, algo que le afecte visible y notoriamente en lo personal.

Conjuntamente con lo anterior, algunos autores (Spradley, 1979; Woods 1987, Goetz y Le Compte, 1998), también la asocian a conversaciones libres, o entrevistas conversacionales, para dar cuenta de su flexibilidad y libertad que la caracteriza, donde es el entrevistador el que va incluyendo paulatinamente los temas que son del interés de la investigación.

Cuando el investigador realiza la entrevista o mejor llamada conversación, debe abstenerse de tener su hipótesis sobre la mesa, puesto que lo que interesa es la experiencia, de hecho Merleau-Ponty también lo denomina “poner entre paréntesis la hipótesis” hasta que el sujeto colaborador cuente su experiencia y recién el investigador pueda deducir, según sus conocimientos, lo que investiga.

Por tanto, pretender describir el fenómeno con objetividad es una ilusión, situación que en ningún caso deja de tener validez desde el punto de vista científico.

Según Spradley (1979) los elementos diferenciadores de la entrevista en profundidad son la existencia de un propósito explícito, la presentación de unas explicaciones al entrevistado y la formulación de unas cuestiones (Rodríguez, 1996: 169).

En cuanto a la relación entrevistado-entrevistador, no está demás mencionar la confianza mutua que debe lograrse en el proceso. Si bien, la relación es necesariamente asimétrica, puesto que el entrevistador es quien guía y pregunta en la conversación, sin emitir juicios o influenciar la respuesta del entrevistado, éste último es el que permanentemente se está viendo interpelado en sus respuestas, debe volver a responder y profundizar en sus juicios, ideas y experiencias. Por esto, el proceso de entendimiento y confianza mutua son las emociones que deben primar en la conversación.

Es muy importante que el entrevistador le permita al entrevistado que se exprese, que hable con toda la confianza que se pueda, pero además, en esta danza conversacional, el que entrevista no

debe emitir juicio alguno de las respuesta del colaborador, garantizando así la comprensión del fenómeno desde la experiencia misma del entrevistado.

Para conocer el tipo de preguntas que se pueden utilizar en la entrevista en profundidad, nos remitiremos a Patton (1980):

Tabla N° 20

Tipos de preguntas de la entrevista en profundidad

Tipo de Preguntas	Demográficas o biográficas	Aspectos generales de la persona, profesión, edad, etc.
	Sensoriales	Relacionadas con lo que se ve, escucha, huele.
	De experiencia / conducta	Conocer lo que hace la persona.
	Sobre sentimientos	La experiencia emotiva de la persona respecto de la experiencia.
	De conocimiento	Para conocer lo que sabe el entrevistado sobre el tema en estudio.
	De opinión/ valor	La valoración que el entrevistado le da a determinadas situaciones.

Fuente: creación propia a partir de Rodríguez (1996: 174-175).

6. Técnicas para el Procesamiento de los datos.

Cuando se analizan los datos de esta tipología de investigación, es importante desmadejar el significado de la experiencia. Es decir, interpretar de la mejor manera posible la realidad. En relación a lo cualitativo:

En este paradigma se analizan los datos mediante narraciones y viñetas cuyo ideal es la denominada por Gilbert Ryle “descripción densa” o sea, la interpretación de las interpretaciones de los sujetos que toma parte de una acción social. Los tipos de interpretación para realizar la descripción densa son de tipo semántica (utilizada para mejorar entendimiento de las expresiones), significativa (es la búsqueda de las razones o significados de la conducta de los participantes), y teórica (darle sentido a partir de una explicación teórica). (Hashimoto, 2014: 411).

Como utilizamos un cuestionario previo a la entrevista, éste se analizó mediante programa Excel, estableciendo promedios ante las afirmaciones sobre los constructos radicales y la opinión y acción de los docentes que forman profesores.

Para analizar las entrevistas en profundidad utilizamos tablas descriptivas con los textos emanados desde los sujetos colaboradores

Para el analizar la información emanada de los focus group realizamos tablas con las categorías previas y las categorías emergentes de contenido.

Finalmente, la triangulación hermenéutica permitió relacionar la información con los diversos tipos de estrategias utilizadas.

Para McMillan y Schumacher (2005) “No hay decisión a priori con respecto a la presentación de los datos; Los datos toman muchas formas notas de campo, documentos, notas de entrevista, grabaciones, artefactos. La tabulación se limita a ayudar a identificar patrones; usados como apoyo de los significados cualitativos. El significado se deriva de las estrategias cualitativas empleadas” (p.57). Así mismo, “Las narraciones descriptivas, algunas veces denominadas descripción «rica» o «densa», «con

todo tipo de detalles», contienen por lo menos cuatro elementos: personas, incidentes, lenguaje de los participantes y «significados» de los participantes (p.117).

Pretendemos que las entrevistas y los grupos focales permitan rescatar la mayor cantidad de información sobre la formación de docentes, especialmente de los participantes directos de este proceso. Así, la descripción, las narrativas, el entorno, se nos ofrecen como una rica posibilidad de saturar la información que requerimos.

El análisis de los datos cualitativos constituye uno de los procesos más interesantes de toda la investigación, pues a través de éste, la investigación comienza a adquirir sentido y es posible observar la síntesis de un largo camino de recogida de información y de trabajo de campo. Sin embargo, también corresponde a la etapa más compleja. La cantidad de datos que pueden obtenerse de las observaciones de campo, la multiplicidad de interpretaciones que se pueden desprender, la no linealidad del proceso, entre otras, son razones para encontrar esta parte del estudio como una de las más prolíferas pero a su vez, saturada de complejidad y a veces con demasiada lentitud en su procesamiento.

En el caso del uso de la fenomenología como un método de investigación, pretende observar, explicar y comprender los fenómenos humanos a partir de lo que los sujetos piensan, sienten y viven. El sentido es la interpretación de los significados del mundo, por lo cual, este método parte del mundo conocido, para luego contrastarlo paulatinamente con alguna teoría.

Husserl, fundador de la escuela fenomenológica, intentó explicar que la fenomenología es una ciencia que intenta descubrir cómo opera la consciencia. Por lo cual, existe una intuición reflexiva que permite explicar la experiencia como la vive el propio sujeto.

Para Heidegger, el fenómeno se expresa tal cual es y al serlo es sujeto de interpretación. Esta interpretación al final de la propia consciencia, se expresa por medio del lenguaje.

Por lo anterior, en estricto rigor, la fenomenología pertenece al campo de los estudios cualitativos y a diferencia de la investigación cuantitativa, los datos de la investigación cualitativa se expresan no

en números sino en textos, en palabras y relatos. Son también llamados datos blandos, para dar cuenta que no se puede hacer un tratamiento matemático con ellos.

Los datos recogidos en el campo constituyen las piezas de un puzle que el analista se encarga de ir enhebrando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente de significados que da cuenta de la realidad estudiada y que poco a poco va aproximando al investigador a la descripción y a la comprensión de la misma (Rodríguez; Gil y García, 1996: 197).

El investigador al recuperar datos o información de los participantes de la investigación lo que hace es percibir a los sujetos desde su experiencia, para luego darle forma, sentido e interpretación. Como el dato contiene significado y soporta información sobre la realidad, es importante entender el simbolismo que contiene y para plasmar ese cúmulo de experiencias se requiere experticia investigativa.

Entenderemos el concepto de dato en la investigación cualitativa, como:

Una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tienen lugar, la información proporcionada por los sujetos bien a iniciativa propia o requerimiento del investigador o por los artefactos que construyen y usan (Rodríguez; Gil y García, 1996: 198).

Según McMillan y Schumacher (2005:493), los investigadores para organizar los datos utilizan cinco fuentes:

- Las preguntas de investigación y los problemas previstos o sub-preguntas.
- Los instrumentos de la investigación como una guía de entrevista.
- Temas, conceptos o categorías manejados por otros investigadores en estudios anteriores.
- Conocimientos previos del investigador.
- Los datos en sí mismos.

El análisis de los datos cualitativos es un proceso inductivo, “significa que las categorías y los modelos surgen a partir de los datos más que venir impuestos por la formulación de ellos” (McMillan y Schumacher, 2005:487). Ante cualquier caso, se debe preservar la naturaleza de los datos, incluyendo extractos de las narrativas de los participantes para garantizar su autenticidad.

La reducción de los datos, corresponde a la simplificación de ellos con el fin que sean fácilmente manejables por el investigador. Miles y Huberman (1994), citado en Rodríguez; Gil y García (1996: 204), describen las tareas básicas del proceso de análisis de datos cualitativos, según el cual en el análisis operan tareas de recogida de datos, presentación de datos o extracción, verificación y conclusiones. Entendiendo que no constituye un proceso lineal, a veces pueden darse de manera simultánea o aparecer de manera reiterativa durante el proceso.

Para la reducción de datos, la forma más común son la categorización y codificación. La codificación es el proceso por el cual dividimos los datos en partes mediante un sistema de clasificación (McMillan y Schumacher, 2005: 494). Se pueden utilizar:

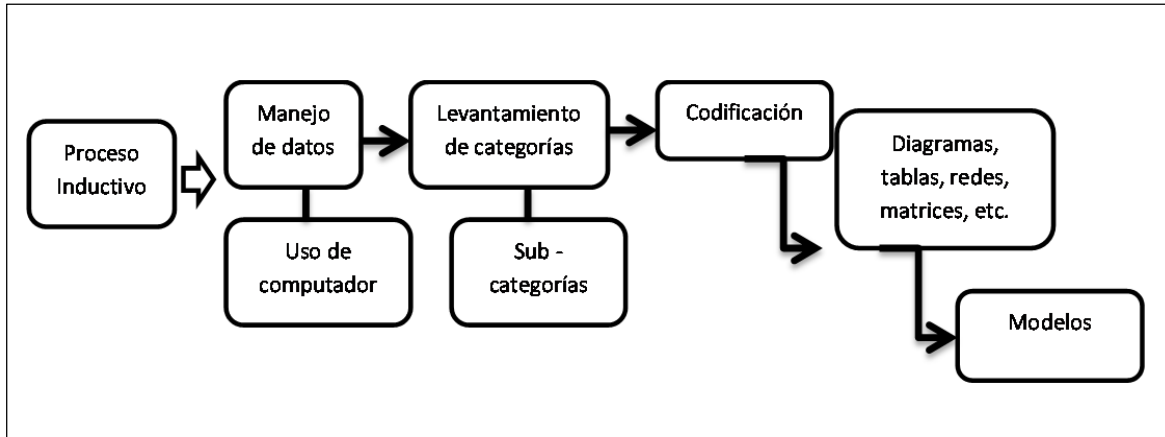
- Segmentación de los datos en unidades de contenidos denominados temas (menos de 25-30) y agrupaciones de los temas en conjuntos más amplios para formar categorías.
- Empezar con categorías pre-determinadas de no más de cuatro a seis y dividir cada categoría en subcategorías más pequeñas.
- Combinar las estrategias, utilizando algunas categorías predeterminadas y añadiendo nuevas categorías descubiertas.

El objetivo fundamental de la investigación cualitativa es realizar afirmaciones sobre las relaciones entre categorías al ir descubriendo modelos en los datos (McMillan y Schumacher, 2005: 495).

Las categorías pueden ser situaciones, actividades, relaciones, acontecimientos, sentimientos, opiniones, etc. pueden ser palabras, frases, oraciones, textos. Además una unidad de estas puede tener cabida en una o más categorías.

Figura N° 20

Etapas en el análisis de los datos



Para Quintana (2006), existen tres fases dentro del proceso de categorización

1. Primer nivel de categorización o codificación descriptiva

Corresponde a la primera etapa donde se realizan categorías de tipo descriptivo. Surgen del primer contacto con los datos. Considera lo que se denomina códigos vivos que corresponden a las expresiones textuales de los colaboradores de la investigación. Y los códigos sustantivos que son los que crea y agrupa el investigador.

2. Segundo nivel de categorización o codificación axial o relacional

En esta etapa, las categorías descriptivas se comienzan a organizar para ser relacionadas entre una o más de ellas. Tienen un carácter más teórico y permite ver la vinculación entre sí.

3. Tercer nivel de categorización o codificación selectiva

Corresponde a un nivel más abstracto del análisis, que arroja categorías núcleos donde se desarrollan matrices que son útiles para ver la magnitud y calidad de las relaciones entre categorías. En estricto rigor, esta etapa culmina cuando se hayan realizado todos los análisis posibles y se produzca lo que se denomina la “saturación de las categorías”.

Existen a lo menos dos formas de categorización. Primero, las categorías apriorísticas, que son aquellas que se establecen previamente al análisis de datos. Y las categorías emergentes.

En esta investigación, vamos a utilizar ambas. El concepto de categorías emergentes, que corresponden a “aquellas que surgen del levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (Cisterna, 2005: 64).

5.1 Manejo de datos

Para manejar la cantidad de datos que arrojan las estrategias y/o instrumentos de recolección de la información, existen una serie de formas que dependiendo de los propósitos, la cantidad de ellos y de la decisión del investigador, se podrían utilizar para llegar a los análisis estrictos sobre el estudio. En este caso, se elaboró un sistema de archivo de datos tanto en archivos de Word, como también en Excel. Además, requerimos asistencia de un computador para realizar el almacenamiento y procesamiento.

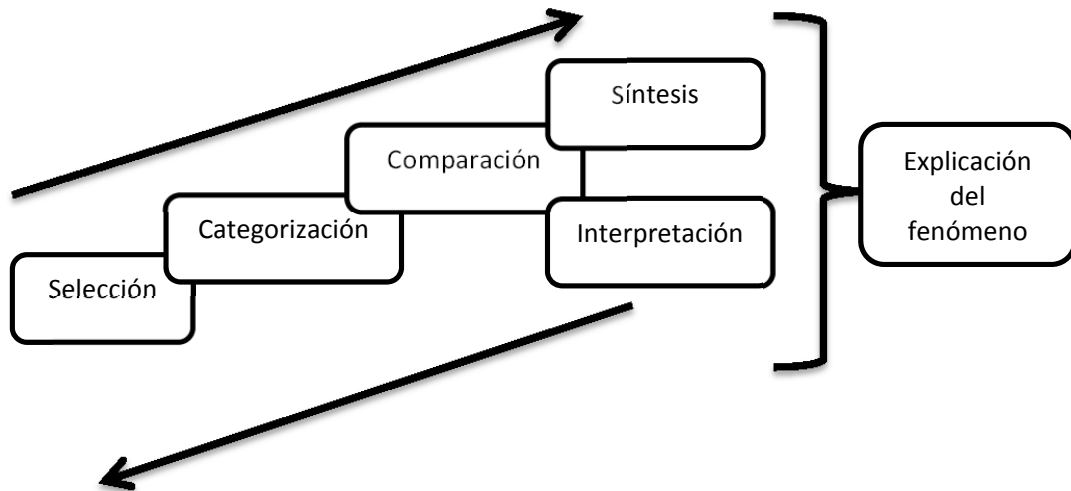
Uso de computador en la investigación cualitativa (adaptado McMillan, 2005: 514):

1. Tomar notas en el campo.
2. Escribir y transcribir las notas de campo y la información de las entrevistas.
3. Buscar y archivar información teórica.
4. Codificar, segmentar y categorizar los datos.
5. Representar visualmente o a través de organizadores gráficos, los datos para crear modelos que representen los descubrimientos o las teorías.
6. Elaboración de informes provisionales o definitivos.

Para ofrecer modelos conceptuales explicativos coherentes sobre el tema en estudio, el análisis de los datos habla sobre la realidad que el investigador debe comprender e interpretar. Se deben examinar de manera sistémica las relaciones que se generan en el todo y con ello utilizar la creatividad, flexibilidad y el ingenio del propio investigador. Los datos no hablan por sí solos, es el experto el que debe observarlos y profundizar en ellos hasta llegar a la médula del fenómeno.

Figura N° 21

Proceso seguido para el análisis de datos cualitativos



Fuente: Elaboración propia a partir de McMillan y Schumacher (2005).

Una forma básica de analizar los datos, contiene la selección, la categorización, la comparación, la síntesis y la interpretación. Todo ello nos permitirá la explicación del fenómeno estudiado. Este proceso, como ya mencionamos, no es necesariamente lineal y se debe ir y volver a los datos las veces que el investigador estime conveniente.

Esta técnica analítica se denomina comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) –comparar y contrastar cada tema y categoría para determinar las características distintivas de cada uno (McMillan, 2005: 486).

5.1.1 La triangulación hermenéutica

Entendemos por triangulación hermenéutica:

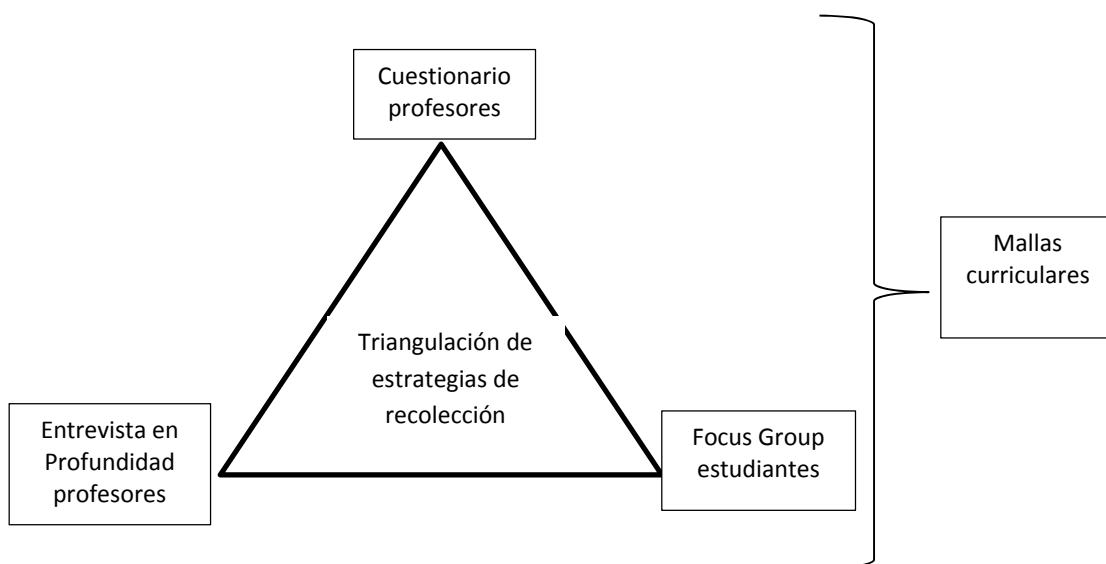
Acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación (Cisterna, 2005: 68).

Según el mismo autor, los pasos son:

1. Seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo. Rescatando la información pertinente y relevante.
2. Triangular la información por cada estamento. Estableciendo conclusiones y agrupando respuestas coincidentes o divergentes de los distintos estamentos, según categorías y sub-categorías.
3. Triangular la información entre todos los estamentos investigados. Se establecen relaciones de comparación entre las opiniones de los distintos estamentos. Ya sea de las categorías o subcategorías que puedan ser comparables.
4. Triangular la información entre las diversas fuentes de información. En esta etapa se integra toda la información del trabajo de campo. A través de los distintos tipos de instrumentos utilizados, se pueden analizar para obtener un cuerpo coherente en los resultados de la investigación.
5. Triangular información con el marco teórico. A través de la teoría trabajada inicialmente, se contrasta con los hallazgos realizados en la etapa de análisis y datos y es posible descubrir las conexiones y existentes que le den sentido al estudio.

Figura N° 22

Triangulación de estrategias de recolección de datos



6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

El presente estudio plantea a lo menos tres problemáticas:

1. Si los programas de formación inicial docente contemplan asignaturas asociadas a la formación de la persona, o sea, el propio profesor que se prepara para desempeñarse como tal.
2. Si temas como la conciencia, el autoconocimiento y las emociones, en tanto, temas radicales (Herrán, 2015), son temas relevantes para incorporar en los programas de formación de profesores.
3. Si la filosofía del lenguaje ayuda a generar procesos para incrementar la conciencia, el autoconocimiento y conocer la emocionalidad de los futuros docentes.

Para lograr lo anterior, se aplicó un cuestionario a los profesores que forman docentes, para saber si abordaban en sus clases estos temas cuando trabajan con estudiantes de Pedagogía.

Luego, la entrevista en profundidad permitió reconocer la valoración que los docentes le otorgaban a estos temas, desde un enfoque fenomenológico. Se eligieron dos de los constructos radicales inclusivos: la conciencia y el autoconocimiento. Más la temática de la emocionalidad, que en este caso está separada, pero se incluye dentro del autoconocimiento.

Para lograr definir con mayor certeza si los planes y programas con que se forman los docentes contemplaban este tipo de temas, se hizo un barrido bibliográfico sobre las mallas curriculares de tres universidades que tiene carreras de Pedagogía en la ciudad de Temuco y con ello evidenciar si el tema de la formación de la persona estaba incluido como asignatura.

Los grupos focales en tanto, tenían como propósito conocer la opinión y sentimiento de los estudiantes respecto de su formación en sus respectivas carreras. Y con ello la valoración de estos temas para ellos y su posterior práctica de docencia.

Respecto de la problemática sobre si la filosofía del lenguaje y su ayuda en los procesos de conocimiento de la persona, tomamos la misma a través de la propuesta de la ontología del lenguaje, sólo mediante un supuesto teórico conociendo los actuales avances y sus aportes al conocimiento del fenómeno humano.

Finalmente las estrategias y técnicas utilizadas son analizadas a través de la metodología de la triangulación hermenéutica.

Los resultados son presentados de la siguiente manera y orden:

1. Los resultados del cuestionario aplicado a los profesores de las universidades estudiadas. Su interpretación se hizo mediante análisis cuantitativo, calculando promedios de respuestas por afirmación según escala Likert en el programa Excel. Esto permitió graficar los resultados en un gráfico de barras. Se agregan las tablas con las respectivas afirmaciones y promedios.
2. Las entrevistas en profundidad se presentan en tablas, ordenadas por tipo de preguntas y con los comentarios de la investigadora.
3. La categorización de los grupos focales, que se presentan en tablas ordenadas según algunas preguntas orientadoras realizadas.
4. Finalmente se presentan las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía de las universidades estudiadas. Se presentan en tablas descriptivas con los años de duración, el perfil del egresado, los ramos de las carreras.

6.1 Resultados del Cuestionario

Aplicado los 8 profesores universitarios, previo a la entrevista en profundidad.

N° de Pregunta	Constructo
1 a 7	Conciencia
8 a 16	Egocentrismo
17 a 32	Madurez
33 a 46	Autoconocimiento
47 a 55	Universalidad/Humanidad en evolución

Escala: 1. Nunca

2. A veces

3. Con frecuencia

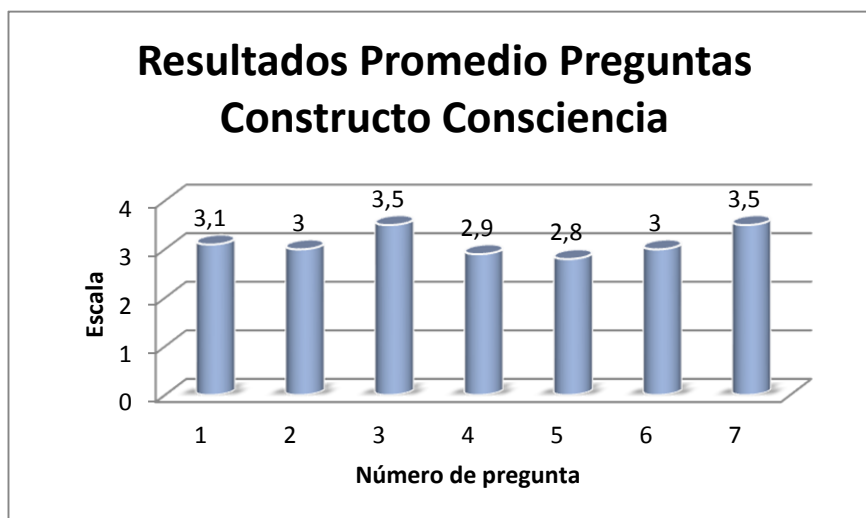
4. Siempre

Preguntas asociadas al constructo Conciencia

Preguntas (C)				
Usted en sus clases, enseña a sus estudiantes a:	4	3	2	1
1. Actuar de manera autónoma y flexible.				
2. Aprender continuamente a ser docentes.				
3. Reflexionar sobre “el ser docente”.				
4. Hacerse consciente de sus emociones, su cuerpo y su lenguaje.				
5. Dar nuevos significados a las experiencias vividas.				
6. Ganar lucidez en experiencias pasadas y presentes.				
7. Ganar en conciencia de sus propias acciones.				

Colab.	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	x
Preg.									
1	4	2	3	4	3	4	2	3	3,1
2	4	2	4	4	2	4	2	2	3,0
3	4	3	4	4	3	4	3	3	3,5
4	2	3	3	4	3	2	3	3	2,9
5	2	3	3	3	3	2	3	3	2,8
6	2	3	3	3	4	2	3	4	3,0
7	4	3	4	4	3	4	3	3	3,5
									3,1

Gráfico N° 1



En el tema de la conciencia, los profesores respondieron en promedio con un 3,1, siendo el máximo en la escala el 4.

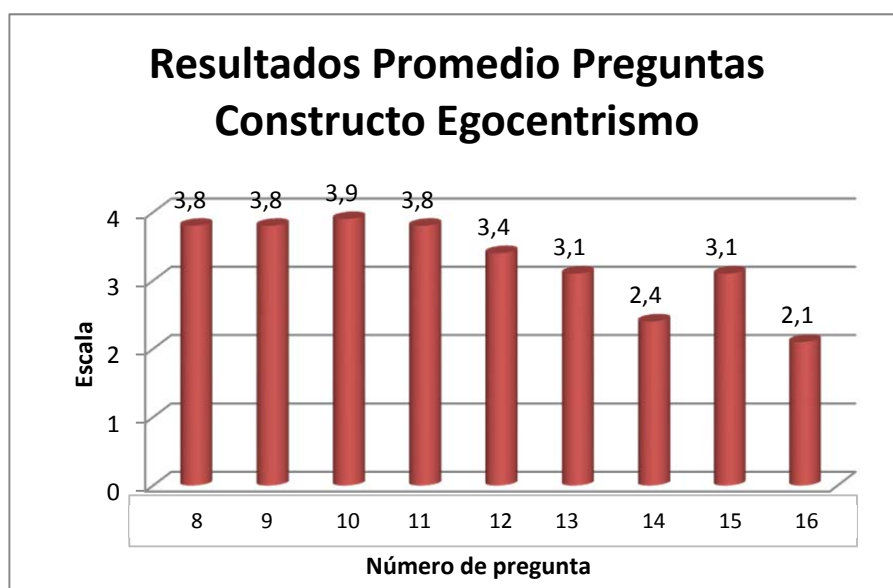
Las afirmaciones que dan cuenta de la “reflexión sobre el ser docente” (n° 3) y las referida a ganar “conciencia de las propias acciones” (n°7), son las que le otorgan mayor puntaje, ambas con un 3,5. Mientras que la afirmación sobre “hacerse consciente de sus emociones, su cuerpo y su lenguaje” (n° 4), más, la de “otorgarle nuevos significados a las experiencias vividas”, tienen las menores puntuaciones, 2,9 y 2,8 respectivamente.

Preguntas asociadas al constructo Egocentrismo

Preguntas (E)				
Usted en sus clases, enseña a sus estudiantes a:	4	3	2	1
8. Aceptar distintos puntos de vista.				
9. Comprender que existen otras formas de ver y actuar que pueden ser mejores que las propias.				
10. Conocer que existen sistemas diferentes y mejores a los propios.				
11. Reconocer el error y corregir.				
12. Actuar más en beneficio social que en el personal.				
13. Actuar para los otros.				
14. Desprenderse de egoísmos, ambiciones y soberbias.				
15. Dejar entre paréntesis los juicios sobre las personas, sobre sí mismo y el mundo que les rodea.				
16. Perdonar como un valor relevante en la vida.				

Colab.	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	x
Preg.									
8	4	3	4	4	4	4	3	4	3,8
9	4	3	4	4	4	4	3	4	3,8
10	4	4	4	3	4	4	4	4	3,9
11	4	3	4	4	4	4	3	4	3,8
12	4	3	3	4	3	4	3	3	3,4
13	3	3	3	4	3	3	3	3	3,1
14	1	3	3	4	2	1	3	2	2,4
15	3	4	3	4	2	3	4	2	3,1
16	2	4	3	0	1	2	4	1	2,1
									3,3

Gráfico N° 2



En el tema egocentrismo, los profesores respondieron en promedio con un 3,3, siendo el máximo en la escala el número 4. Levemente superior (0,2) al constructo consciencia.

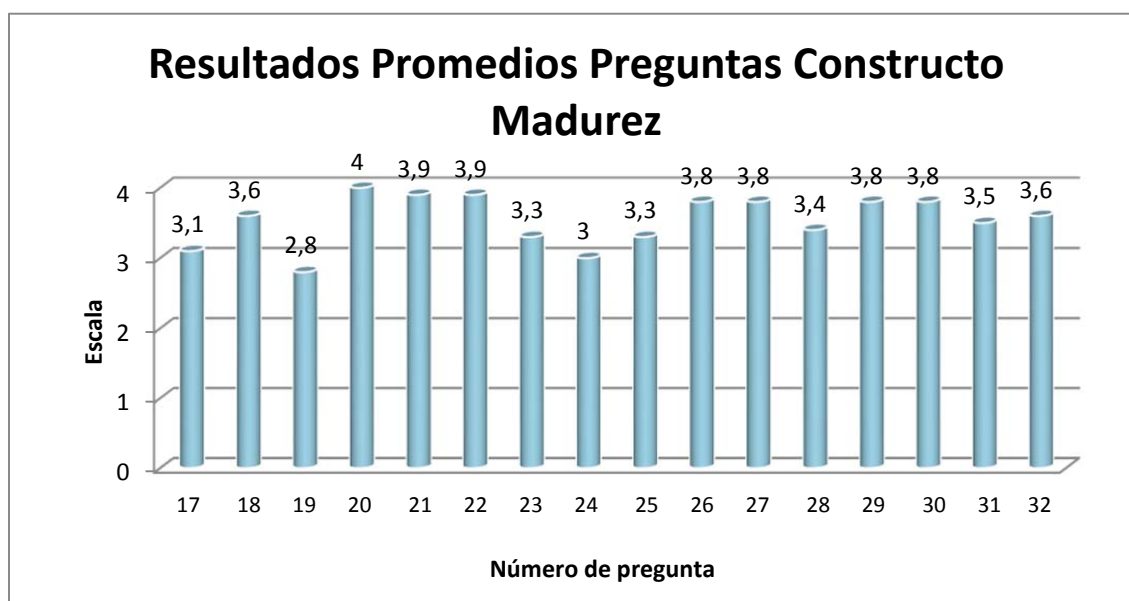
La afirmación que da cuenta del “conocer que existen sistemas diferentes y mejores a los propios” (n° 10) es la que le otorgan mayor puntaje, 3,9. Mientras que la afirmación sobre “perdonar como un valor relevante en la vida” (n°16) y “desprenderse de egoísmos, ambiciones y soberbias” (n° 14), tienen las menores puntuaciones, 2,1 y 2,4 respectivamente.

Preguntas asociadas al constructo Madurez

Preguntas (M)				
Usted en sus clases, enseña a sus estudiantes a:	4	3	2	1
17. Reconocer sus condicionamientos religiosos, culturales, familiares.				
18. "Ser auténticos/as".				
19. Dejar a un lado el sentimiento de competitividad.				
20. Asumir sus deberes tanto como sus derechos.				
21. Dejar a un lado los estereotipos de diversa índole.				
22. Promover su auto-indagación y auto-conocimiento				
23. Volcar su pensamiento a sí mismo y menos al exterior				
24. Disminuir sus opiniones duales o polarizantes (Ej: bueno/malo, simple/complejo).				
25. Cuestionar sus propias verdades.				
26. Reconocer cuándo está actuando de manera poco ética.				
27. Reconocer su mala praxis y errores como fuentes de aprendizaje.				
28. Compartir sus errores con otros en un contexto de mejora continua.				
29. Disfrutar cuando sus estudiantes aprenden.				
30. Disfrutar del acto de enseñar.				
31. Disfrutar del desafío de diseñar clases.				
32. Disfrutar de su propia creatividad y la de sus estudiantes.				

Colab.	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	x
Preg.									
17	2	4	3	2	4	2	4	4	3,1
18	4	4	3	4	3	4	4	3	3,6
19	2	4	3	3	2	2	4	2	2,8
20	4	4	4	4	4	4	4	4	4,0
21	4	4	3	4	4	4	4	4	3,9
22	4	4	3	4	4	4	4	4	3,9
23	4	3	3	3	3	4	3	3	3,3
24	4	3	4	4	1	4	3	1	3,0
25	4	3	4	4	2	4	3	2	3,3
26	4	3	4	4	4	4	3	4	3,8
27	4	3	4	4	4	4	3	4	3,8
28	4	3	3	4	3	4	3	3	3,4
29	4	3	4	4	4	4	3	4	3,8
30	4	3	4	4	4	4	3	4	3,8
31	4	3	4	2	4	4	3	4	3,5
32	4	3	3	4	4	4	3	4	3,6
									3,5

Gráfico N° 3



Respecto del constructo Madurez, los profesores respondieron en promedio con un 3,5, siendo el máximo en la escala el número 4.

La afirmación que da cuenta de “asumir sus deberes tanto como sus derechos” (n° 20) es la que le otorgan mayor puntaje, 4,0. Además de las afirmaciones “dejar de lado los estereotipos de diversa índole” (n° 21) y “promover su auto-indagación y auto-conocimiento” (n° 22), con 3,9.

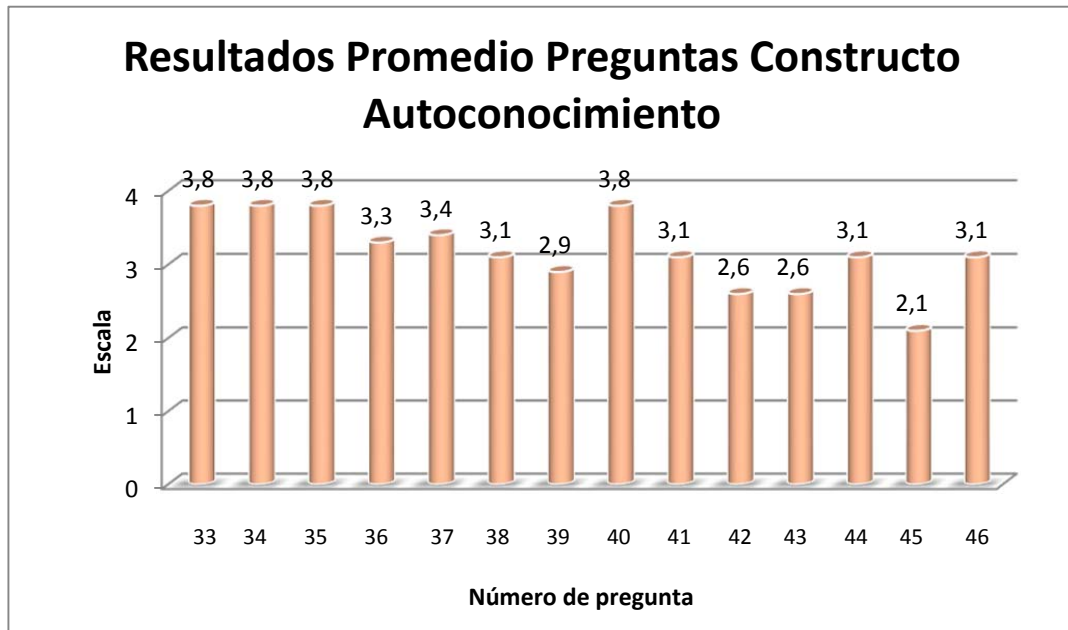
Mientras que la afirmación sobre “dejar a un lado el sentimiento de competitividad” (n° 19), tiene la menor puntuación, 2,8.

Preguntas asociadas al constructo Autoconocimiento

Preguntas (A)				
Usted en sus clases, enseña a sus estudiantes a:	4	3	2	1
33. Amar su profesión.				
34. Comprometerse con el trabajo bien hecho.				
35. Ser honestos al ejercer su profesión.				
36. Pensar de manera crítica sobre la institución en la que se desempeña.				
37. Relacionar su tarea didáctica con la mejora social.				
38. Reconocerse como referente para sus estudiantes y colegas.				
39. Actuar con optimismo en su vida personal y profesional.				
40. Actuar con compromiso y responsabilidad moral ante sus estudiantes.				
41. Sensibilizarse con las múltiples formas en que se manifiesta la diversidad.				
42. Vivir en equilibrio y estabilidad emocional.				
43. Mejorar su capacidad para escuchar.				
44. Tener seguridad en sí mismos.				
45. Expresar sin temores sus sentimientos y emociones.				
46. Generar trabajos desafiantes para usted y sus alumnos.				

Colab.	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	x
Preg.									
33	4	3	4	4	4	4	3	4	3,8
34	4	3	4	4	4	4	3	4	3,8
35	4	3	4	4	4	4	3	4	3,8
36	4	3	3	3	3	4	3	3	3,3
37	4	2	3	4	4	4	2	4	3,4
38	4	2	3	4	3	4	2	3	3,1
39	2	3	3	4	3	2	3	3	2,9
40	4	3	4	4	4	4	3	4	3,8
41	2	3	3	4	4	2	3	4	3,1
42	2	3	3	4	2	2	3	2	2,6
43	2	3	1	4	3	2	3	3	2,6
44	2	3	3	4	4	2	3	4	3,1
45	2	3	3	0	2	2	3	2	2,1
46	2	3	3	4	4	2	3	4	3,1
									3,2

Gráfico N° 4



Respecto del constructo Autoconocimiento, los profesores respondieron en promedio con un 3,2, siendo el máximo en la escala el número 4.

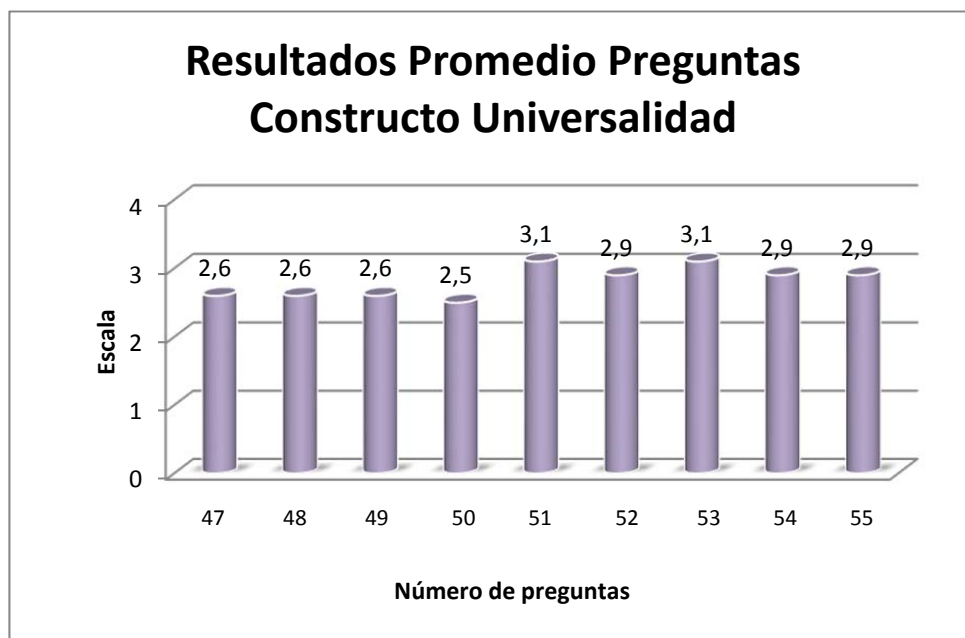
Las afirmaciones que dan cuenta de “amar su profesión” (n° 33), “comprometerse con el trabajo bien hecho” (n° 34), “ser honestos al ejercer su profesión”(n°35), “actuar con compromiso y responsabilidad moral ante sus estudiantes” (n°40), son las que le otorgan mayor puntaje, 3,8. Mientras que la afirmación sobre “expresar sin temores sus sentimientos y emociones” (n° 45), tiene la menor puntuación, 2,1. Similar a las afirmaciones “vivir en equilibrio y estabilidad emocional” (n°42) y “mejorar su capacidad para escuchar” (n° 43), con un puntaje de 2,6.

Preguntas asociadas al constructo Universalidad en la Humanidad

Preguntas (H)				
Usted en sus clases, enseña a sus estudiantes a:	4	3	2	1
47. Valorar el conocimiento de sí mismo para ser mejor docentes.				
48. Dedicar tiempo a conocerse a sí mismo.				
49. Ser bondadosos y humildes con sus conocimientos.				
50. Constituirse en ciudadanos universales.				
51. Dejar de lado los nacionalismos exacerbados.				
52. Actuar con menos etnocentrismo.				
53. Trabajar en cooperación con otros.				
54. Sentirse parte de un proyecto humano común.				
55. Educar desde y para la humanización de la persona y la sociedad.				

Colab.	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	x
Preg.									
47	2	3	3	4	2	2	3	2	2,6
48	2	3	3	4	2	2	3	2	2,6
49	2	2	3	4	3	2	2	3	2,6
50	2	2	4	4	2	2	2	2	2,5
51	2	3	3	4	4	2	3	4	3,1
52	2	3	3	4	3	2	3	3	2,9
53	2	3	3	4	4	2	3	4	3,1
54	2	3	3	4	3	2	3	3	2,9
55	2	3	3	4	3	2	3	3	2,9
									2,8

Gráfico N° 5

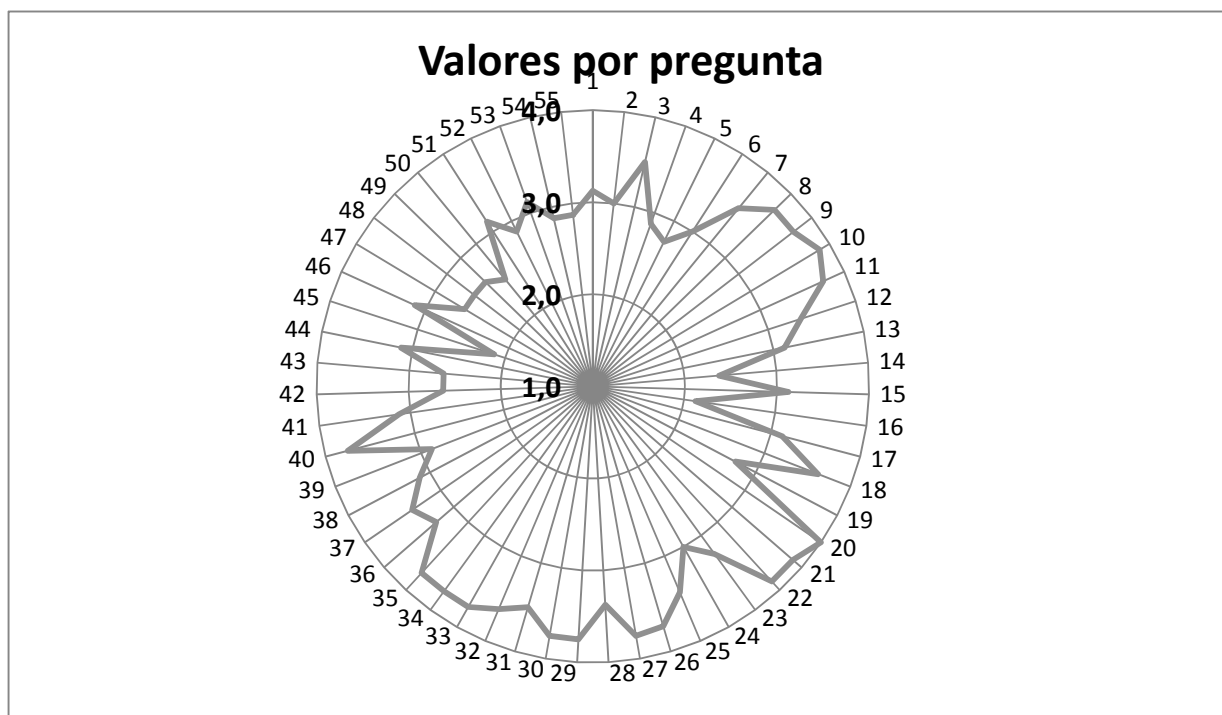


Respecto del constructo Universalidad para la humanidad, los profesores respondieron en promedio con un 2,8, siendo el máximo en la escala el número 4.

Las afirmaciones que dan cuenta de “dejar de lado los nacionalismos exacerbados” (n° 51), “trabajar en cooperación con otros” (n° 53), son las que le otorgan mayor puntaje, 3,1.

Mientras que la afirmación sobre “constituirse en ciudadanos universales” (n° 50), tiene la menor puntuación, 2,5.

Gráfico N° 6



Se observa que las mayores puntuaciones están en las preguntas 10-20-21-22-26-27-29-30-35-40.

Mientras que las menores puntuaciones las tenemos en las afirmaciones 14-16-42-45.

Tabla N° 21

Preguntas con menor puntaje promedio

Preguntas con menor puntaje (2-2,9)		
N° Preg.	Puntaje	
4	2,9	Hacerse consciente de sus emociones, su cuerpo y su lenguaje.
5	2,8	Dar nuevos significados a las experiencias vividas.
14	2,4	Desprenderse de egoísmos, ambiciones y soberbias.
16	2,1	Perdonar como un valor relevante en la vida.
19	2,8	Dejar a un lado el sentimiento de competitividad.
39	2,9	Actuar con optimismo en su vida personal y profesional.
42	2,6	Vivir en equilibrio y estabilidad emocional.
43	2,6	Mejorar su capacidad para escuchar.
45	2,1	Expresar sin temores sus sentimientos y emociones.
47	2,6	Valorar el conocimiento de sí mismo para ser mejor docentes.
48	2,6	Dedicar tiempo a conocerse a sí mismo.
49	2,6	Ser bondadosos y humildes con sus conocimientos.
50	2,5	Constituirse en ciudadanos universales.
52	2,9	Actuar con menos etnocentrismo.
54	2,9	Sentirse parte de un proyecto humano común.
55	2,9	Educar desde y para la humanización de la persona y la sociedad.

Tabla N° 22

Preguntas con mayor puntaje promedio

Preguntas con mayor puntaje (3,5 – 3,9)		
N° Preg.	Puntaje	
3	3,5	Reflexionar sobre “el ser docente”.
7	3,5	Ganar en conciencia de sus propias acciones.
8	3,8	Aceptar distintos puntos de vista.
9	3,8	Comprender que existen otras formas de ver y actuar que pueden ser mejores que las propias.
10	3,9	Conocer que existen sistemas diferentes y mejores a los propios.
11	3,8	Reconocer el error y corregir.
18	3,6	“Ser auténticos/as”.
20	4,0	Asumir tanto sus deberes como sus derechos.
21	3,9	Dejar a un lado los estereotipos de diversa índole.
22	3,9	Promover su auto-indagación y auto-conocimiento.
26	3,7	Reconocer cuándo está actuando de manera poco ética.
27	3,8	Reconocer su mala praxis y errores como fuentes de aprendizaje.
29	3,8	Disfrutar cuando sus estudiantes aprenden.

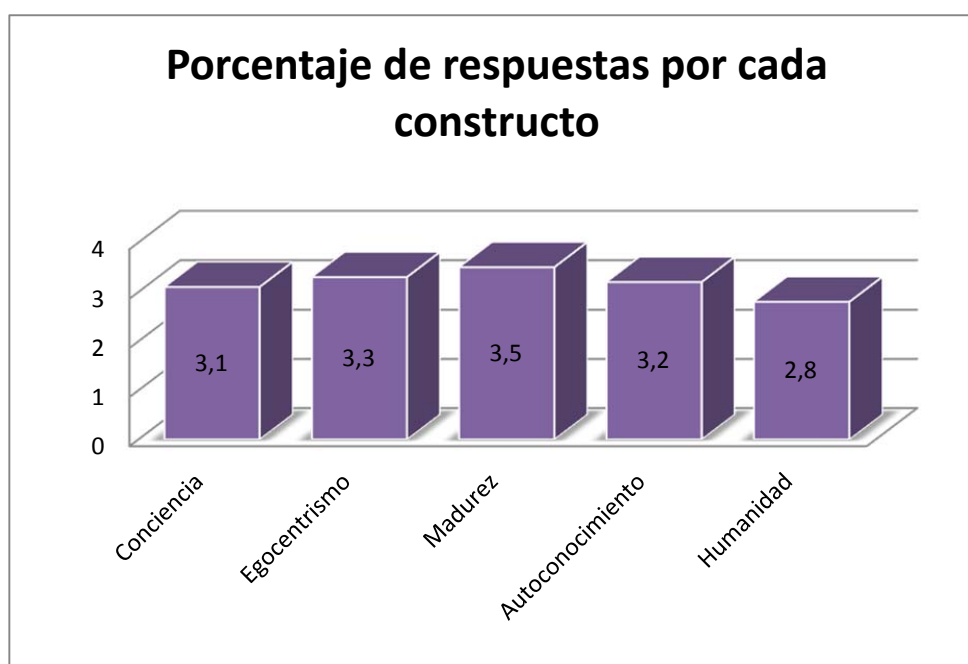
30	3,8	Disfrutar del acto de enseñar.
32	3,6	Disfrutar de su propia creatividad y la de sus estudiantes.
33	3,8	Amar su profesión.
34	3,8	Comprometerse con el trabajo bien hecho.
35	3,8	Ser honestos al ejercer su profesión.
40	3,8	Actuar con compromiso y responsabilidad moral ante sus estudiantes.

Síntesis por constructos

Promedios según respuestas Constructos Radicales

Constructo	Conciencia	Egocentrismo	Madurez	Autoconocimiento	Humanidad
Promedios	3,1	3,3	3,5	3,2	2,8

Gráfico N° 7



A modo de síntesis, el gráfico muestra las puntuaciones de cada ítem de los constructos radicales, en orden descendente:

1. Constructo madurez 3,5
2. Constructo Egocentrismo 3,3
3. Constructo Autoconocimiento 3,2
4. Constructo Conciencia 3,1
5. Constructo Universalidad para la Humanidad 2,8.

6.2 Análisis del cuestionario

El cuestionario fue elaborado tomando los constructos radicales e inclusivos propuestos por Herrán (2015). Se tomaron los cinco constructos: la conciencia, el egocentrismo, el autoconocimiento, la madurez y la humanidad para la universalidad. El objetivo era que los profesores que hacen clases en las carreras de Pedagogía de tres universidades de la ciudad de Temuco, visualizaran si tenían en consideración estos temas cuando hacían sus clases, ya sea de manera informal o normalizada dentro del curriculum.

En general, los resultados muestran que según la percepción de los docentes, en la mayoría de los ítems están por sobre la escala 2, es decir “A veces”. Nadie contestó “Nunca”, lo que implica que los docentes declaran que en todas las afirmaciones trabajan en mayor o menor medida los temas preguntados.

En el constructo conciencia con un 3,1 de promedio, las afirmaciones “Reflexionar sobre el ser docente” y “Ganar en conciencia de sus propias acciones” obtuvieron mayores puntajes. Esto demuestra que los profesores se preocupan de generar procesos de reflexión en los alumnos, con el fin de hacerse cargo de su profesión y de ser suficientes autocríticos sobre su trabajo.

En la afirmación “Hacerse consciente de sus emociones, su cuerpo y su lenguaje” y “Dar nuevos significados a las experiencias vividas”, los profesores manifestaron menos aceptación, lo cual implica que son temas poco abordados en sus clases.

En el constructo Egocentrismo, con un promedio de 3,3, la afirmación “Conocer que existen sistemas diferentes y mejores a los propios”, tiene un promedio de 3,9, lo que implica que el tema de la aceptación y apertura a otras formas de vida y cultura es algo que los profesores abordan en sus clases con sus estudiantes. En cambio las afirmaciones, “desprenderse de egoísmos, ambiciones y soberbias” y “Perdonar como un valor relevante en la vida”, son temas que los profesores confiesan no trabajar mayormente con los estudiantes.

De hecho, la afirmación sobre el perdón es la que tiene menor puntaje de todos los constructos preguntados. Entendiendo que el “perdón” no es precisamente una declaración que en nuestra cultura sea tema de conversación, menos de contenido implicado en la educación formal.

Sobre el constructo madurez con un 3,5 de promedio. Al parecer los profesores están preocupados de abordar los deberes y derechos con los estudiantes, puesto que unánimemente, respondieron que lo trabajaban con sus estudiantes. En cambio, la afirmación, “Dejar a un lado el sentimiento de competitividad” es el que tiene menor promedio, lo cual no es extraño en la cultura competitiva que vivimos y que los profesores también son parte. Este constructo es el que tiene mejor promedio de los cinco considerados. Al parecer las afirmaciones que dan cuenta de la formación de la madurez de los estudiantes es algo que los docentes le asignan importancia para abordarlo.

En el constructo Autoconocimiento, con un 3,2 de promedio. Se observa que las afirmaciones que tienen relación con la profesión docente, tienen un alto puntaje, como “amar su profesión” (3,8), “comprometerse con el trabajo bien hecho” (3,8), “ser honesto al ejercer su profesión” (3,8). No así la afirmación “Expresar sus sentimientos y emociones” (2,1), la cual tiene el menor puntaje, lo que demuestra que el tema de las emociones tampoco se abordan explícitamente en el aula. Siendo un tema relevante para el autoconocimiento de la persona.

El constructo Humanidad en evolución universal, con el promedio más bajo de los cinco constructos, 2,8. Las afirmaciones relacionadas con “Dejar de lado los nacionalismos exacerbados” (3,1) y “Trabajar en cooperación con otros” (3,1) obtuvieron mayores puntajes. Esto puede obedecer al contexto que hoy se vive a nivel mundial y nacional. Ya no se aceptan los nacionalismos exaltados de los siglos XIX y XX, por lo que la educación está poniendo énfasis en la tolerancia a otros mundos y sociedades. Además, el trabajo colaborativo hoy es un tema obligado y una competencia ya conocida y necesaria. En cambio, la afirmación “Constituirse en ciudadanos universales” (2,5) pareciera no está dentro de los temas abordados en la formación de profesores. Situación para nada extraña, en tanto son problemáticas no visibilizadas aún en la sociedad. Y por lógica tampoco en educación.

6.3 Entrevistas en Profundidad

La entrevista en profundidad fue diseñada con el fin de, como su nombre lo dice, profundizar en la experiencia de los profesores universitarios que forman profesores. El cuestionario permitió descubrir si los docentes abordaban los temas radicales en el trabajo con sus alumnos. Ello ayudó a que los docentes, al ser entrevistados, estuvieran medianamente informados sobre los tópicos de la formación personal de los futuros profesores.

Pero además, la entrevista profundizó sobre el modelo de formación universitaria y la valoración que ellos le otorgaban a los temas sobre la formación de la persona.

Para esto, las entrevistas en profundidad se separaron por preguntas y se ordenaron según los relatos de cada colaborador. Agregando el resumen y/o las observaciones de la investigadora.

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas.

Tabla N° 23

Resultado entrevista en profundidad N° 1.

Preguntas	Respuestas/Resultado	Resumen de la investigadora/observaciones
Biográficas		
En que institución trabaja y cuántos años lleva desempeñándose allí.	En la universidad X. Llevo 2 años.	Trabaja en una universidad privada de la región.
Que ramos o asignaturas realiza	Inglés básico.	Profesora joven, novata en la formación de profesores.
Sensoriales		
Esta cómoda para seguir.	Sí, estoy cómoda.	Se observa un poco nerviosa con la entrevista, poco a poco se relaja y se le ve menos tensa.
El tono de voz está bien	Sí.	
De experiencia y sentimientos		
Cuál en su sentir respecto de su trabajo formando profesores.	Me siento bien. Los jóvenes a veces son un poco difíciles, pero nada que no se pueda manejar.	Al responder esta pregunta se observa en su rostro un poco de complicación. Al parecer el hecho de recibir estudiantes aún con un grado de inmadurez importante le complica en su práctica.
Donde está la dificultad	Son jóvenes inmaduros, a veces irresponsables en ir a clases, cumplir con los trabajos, por	Explica el tipo de alumnos que les hace clases en Pedagogía, destaca la inmadurez e irresponsabilidad.

	ejemplo. Es como que aún no salen de enseñanza media.	Ella también trabaja en un colegio de enseñanza básica y media, por lo tanto tiene un referente de comparación.
Le gusta realizar este trabajo	Si me gusta. Como además soy joven, me encuentro con personas casi de mi edad y es entretenido, aunque hay que tener carácter.	Asume su edad como una fortaleza en la relación con los estudiantes. Sin embargo, también se puede ver como una de las complicaciones que mencionó al inicio de la entrevista.
De conocimiento		
En la institución en la que usted trabaja, cree que hay un modelo claro de formación de profesores.	Creo que sí. Un modelo crítico. Pero en todo caso, lo que le importa a las instituciones que los jóvenes terminen sabiendo algo de inglés para que se desempeñen mejor en la sociedad actual.	Modelo crítico. La profesora duda al responder. Rescata el propósito de la asignatura que imparte y lo que la institución pretende. No profundiza en el modelo de la universidad.
Este modelo cree que ha funcionado.	No sé qué tanto. Los estudiantes de Pedagogía les cuesta entender que ya no están en enseñanza media y deben estudiar más que antes. Por lo cual me causa dudas si se cumpla el modelo.	Comenta la disposición de los estudiantes para enfrentar la vida universitaria, cuestiona si el modelo crítico se cumple debido a la actitud y conductas de entrada de los estudiantes.
En esta formación, existe cabida para “el ser humano- la persona”.	Si estamos formando personas se espera que sí. Pero se da en los ramos asociados a educación y a lo más humanista. No necesariamente a los demás ramos.	La profesora hace diferencia entre las asignaturas asociada a educación y las demás. Al parecer como tema, ve menos asociación de las asignaturas técnicas a la formación de la persona.
En que asignaturas o ramos se incluyen temas como la conciencia del profesor, su autoconocimiento y la emocionalidad.	mmm....(duda, piensa)...En mis clases yo trato que mis estudiantes tomen conciencia de lo importante que es el inglés en estos tiempo, pero no hay muchas conciencia. Si creo que están un poco más conscientes de la importancia de la carrera de Pedagogía, pero más en el discurso que en la práctica. Actúan de manera a veces irresponsable... El auto-conocimiento no mucho y cursos de emocionalidad, que yo sepa, tampoco.	La conciencia la observa asociada a la asignatura que imparte. Reconociendo mayor conciencia del ser profesor. No hay conocimiento sobre ramos o asignaturas donde se aborde el autoconocimiento y emocionalidad.
En el cuestionario que contestó hacía referencia	En general uno siempre esta consciente de la importancia	Piensa un poco la respuesta.

a estos temas, como los enfrenta.	estos temas, el problema es que por el tiempo sólo se puede hacer referencia sobre la marcha. Llamando la atención cuando un alumno actúa poco consciente o inmaduro.	
De opinión o valor		
Cree usted que la formación de la persona es importante para los futuros profesores	Si, desde siempre la educación del profesor ha estado basada en el desarrollo de la persona, lo complicado es que hoy ha cambiado y la educación se ha vuelto más materialista y con eso la profesión de educador ha caído en descrédito debido a los bajos sueldo y otras causas. En general el concepto de persona no se aborda explícitamente.	Existe un reconocimiento de la educación como formadora de la persona, pero sin abordarse explícitamente. Se atribuye al materialismo y a las bajas remuneraciones del docente.
Y existe conciencia de ello.	Conciencia de la importancia de la persona?, creo que no. Hoy es difícil y con los programas que tenemos no da para eso. Uno como profesor lo intenta hacer, pero es muy difícil.	Los programas no le dan la importancia que debe tener. No hay conciencia de ello. Aunque se reconoce que se intenta.
En qué lugar pone usted la reflexión del propio sujeto.	Es muy relevante, especialmente para el profesor. En la universidad que trabajo se pone bastante énfasis en la reflexión del profesor. Ahora no sé cuánto de ello logra hacer que llegue realmente a los estudiantes, quizás hay un problema de metodología de enseñanza. Uno no puede enseñar la reflexión así de palabra, hay que poner a los estudiantes en situación de reflexión y eso cuesta un poco. Hay un tema de tiempo que es muy escaso y uno se preocupa de otras cosas.	Se reconoce la importancia de la reflexión en relación al profesor. Es difícil debido al tiempo y a la dificultad de ponerlo en práctica.
Existe esperanza de cambio	Yo soy optimista, creo que en esta profesión tan compleja pero bonita, siempre hay que confiar que las cosas van a cambiar y que algún día tengamos profesores con los conocimientos necesarios para	Existe un pensamiento positivo para cambiar, no se manifiesta como.

	formar mejor a los niños.	
Muchas gracias	Gracias.	

Tabla N° 24

Resultado entrevista en profundidad N° 2.

Preguntas	Respuestas/Resultado	Resumen de la investigadora/observaciones
Biográficas		
En que institución trabaja y cuántos años lleva desempeñándose allí.	Trabajo en dos universidades X, llevo 10 años en una y 8 en la otra.	Profesor con experiencia en la formación de docentes. Trabaja en una universidad privada y otra del consejo de rectores.
Que ramos o asignaturas realiza	Metodología de investigación, Historia Universal.	
Sensoriales		
Se siente cómodo para continuar	Si, está bien.	El profesor se observa muy cómodo y dispuesto a conversar.
El tono de voz está bien	También, escucho perfectamente.	Sonríe.
De experiencia y sentimientos		
Cuál en su sentir respecto de su trabajo formando profesores.	Me gusta, si llevo tantos años es porque me agrada.	
Le gusta realizar este trabajo	Sí, creo que es un trabajo desafiante.	
De conocimiento		
En la institución o instituciones en las que usted trabaja, cree que hay un modelo claro de formación de profesores.	No, creo que no.	Declara que no cree que exista un modelo claro. Aunque más abajo lo explica.
Qué modelo utiliza o utilizan.	Me referiré a una, en la que tengo más horas de trabajo. Utiliza el modelo por competencias, el cual no comparto. En el fondo crea una forma de pararse en la Pedagogía de tipo instrumental, genera prácticas que tiene que acomodarse y no queda otra que jugar el juego. En mi institución se trabaja con la Taxonomía de Marzano, no digo que sea malo, pero esto de ocupar ese y no otro verbo, por	Habla del modelo de competencias y lo instrumental de su aplicación. Declara la estandarización y la incapacidad del propio modelo para hacerse cargo de algunas problemáticas de tipo ético.

	<p>ejemplo. Las normas, como redactar, la nomenclatura, todo obedece a una estandarización. Considero que hay conceptos que son inconmensurables y cómo me doy cuenta, como mido si un estudiante aprendió algo tan complejo como por ejemplo, el tiempo histórico, la ciudadanía, lo ético.</p>	
Este modelo cree que ha funcionado.	<p>No creo. A lo menos no como debiera. En una de las universidades en que trabajo existen ramos complementarios, por ejemplo, lo asociado al cristianismo. Sin embargo, sigue siendo una Pedagogía con una racionalidad instrumental que genera un profesor que va a ser un mero desarrollador del curriculum y no va a ser un agente de cambio. Va a hacer lo que dicen los decretos hágase y cúmplase. Al final los programas formadores lo que hacen es generar ovejas Dolly...(sonríe). La Pedagogía tiene un sentido homogeneizante en la formación. La formación docente termina siendo muy contingente. Por ejemplo, no existen ramos de la historia de la educación o historia de la Pedagogía. Siguen siendo competencias, técnicas, específicas, el tipo que se educa se transforma en eso...Lo vulnerabiliza epistemológicamente. Ni hablar de filosofía, no existe.</p>	<p>Explica nuevamente lo instrumental del modelo. Docentes que replican lo declarado desde el Ministerio de Educación, y no crean para ser sujetos de cambio. Da cuenta de la falta de la formación ontológica del profesor, sólo se preocupa de las competencias técnicas. Apela a la necesidad de que los estudiantes de Pedagogía abarquen temas filosóficos. Habla de la formación cristiana de la universidad en que trabaja.</p>
En esta formación, existe cabida para “el ser humano- la persona”.	<p>El ser humano no está, se ha perdido en el espacio. La persona tiene comportamientos automatizados, mecanizados, no está la dimensión ontológica, el ser. Cuando a los estudiantes se les hablas de “la persona” lo ven</p>	<p>Reconoce un profundo desconocimiento del ser humano, declara que esta “perdido en el espacio”. Incluso que se ve como novedad. Apela a que la desorientación de los estudiantes de hoy obedece a profesores que</p>

	<p>como una novedad, como algo nuevo, que nunca lo han visto. Existe un desconocimiento profundo del diálogo consigo mismo.</p> <p>La vieja premisa, el ser humano no se conoce a sí mismo. Y eso hace que un profesor que no se conozca a sí mismo, como va a enseñar a otros, como ayuda a otros a comprenderse. Por eso los alumnos luego no saben qué hacer, no saben que prefieren. Están desorientados.</p>	se desconocen a sí mismos.
En que asignaturas o ramos se incluyen temas como la conciencia del profesor, su autoconocimiento y la emocionalidad.	Explícitamente no, está o debería estar, transversalmente en los principios que rige a universidad. Ya que es de carácter cristiano. Pero no se presenta a lo menos en la práctica.	La orientación cristiana debería contener esta formación, pero en la práctica no se visualiza.
En el cuestionario que contestó hacía referencia a estos temas, como los enfrenta.	Sí, es que en el cuestionario que respondí tenía que ver con la mirada hacia mi trabajo y yo me preocupo de algunos de esos temas, pero creo que también a veces es poco consciente, además los programas no siempre los consideran para abordarlo de manera más sistemática.	Se observa que no recuerda mucho sus respuestas del cuestionario.
De opinión o valor		
Cree usted que la formación de la persona es importante para los futuros profesores	De todas maneras, el tema es que existe un obstáculo, que es el profesor y su poco conocimiento consigo mismo. No es un acto consciente. No se da cuenta que no se conoce. Recuerdo ahora a Sennett con lo que denomina “la corrosión del carácter”, dice que el tipo de trabajo del profesor va corrosionando su carácter y lo vuelve inconsciente. Se produce una parálisis paradigmática. Las personas comienzan a defender postulados ajenos y defienden	Declara como importante la formación de la persona. Y que el hecho que el profesor se conozca poco a si mismo implica un obstáculo. Además explica que es un acto inconsciente del propio docente. Lo explica como una “parálisis paradigmática”. Dice que el profesor no pasa de ser un técnico que aplica planes y programas. No elabora curriculum solo lo reproduce.

	<p>una doctrina, pero sin saber mucho de eso. Lo repiten hasta hacerlo suyo.</p> <p>Creo que la educación superior, no es superior, desde esta perspectiva no se puede ayudar a los estudiantes para comprender códigos elaborados de la cultura. El profesor visto como un agente técnico y no como un intelectual. Los profesores como intelectuales están en los libros. El profesor como elaborador del curriculum y no como un trasmisor de él no existe. No hay un enfoque teórico que enfoque la práctica.</p>	
Y entonces no existe conciencia de ello.	<p>No, existe una capacidad acrítica de los profesores pero en general de los profesionales. Incapacidad que tenemos para dejar entre paréntesis nuestros juicios y nuestras creencias.</p> <p>No hay capacidad para pensar críticamente y lograr que el sujeto piense. La conciencia que la Pedagogía está en la enseñanza y que el profesor pueda ser imitable. Que se pueda hacer modelaje.</p> <p>Esto pasa por la ausencia de libertad por eso no se puede avanzar. El profesor no tiene claro el telos de la Pedagogía, para qué enseñar, más teleológica...para qué enseñar: para conservar la república, para activar cognitivamente al sujeto...para qué enseñar...no está tan claro.</p> <p>El profesor no se da cuenta que puede modificar el destino del alumno. En el cortometraje norteamericano, "Esperando a Superman" se aborda el tema de la mala educación actual en EEUU. No estamos lejos de eso.</p>	<p>El profesor habla de la poca capacidad crítica de los profesionales. Sin poder poner los juicios y creencias entre paréntesis (epoché). No hay claridad del para que enseñar "el profesor no tiene claro el telos de la Pedagogía" (no conocen el fin o propósito).</p> <p>Es inconsciente que puede cambiar el destino de sus estudiantes. El profesor le muestra el mundo al estudiante.</p>

	Existe la categoría de maestro. El experto no es un maestro. El maestro puede generar relatos alucinantes, puede ayudar al alumno a mirar el mundo.	
En qué lugar pone usted la reflexión del propio sujeto.	<p>La reflexión es necesaria, fundamental. Sin embargo, también la reflexión pedagógica se ha vuelto instrumental.</p> <p>Ken Bain en su libro “lo que hacen los mejores profesores para llegar a ser lo que son”. Establece ciertos criterios: El profesor conocía muy bien su materia, era muy buena, persona, generosa, transparente, decían la verdad. Tenía capacidad de escuchar. Es decir, capacidades humanas. Por lo tanto, un profesor debería ser un sujeto ontológicamente denso, capaz de ayudar al niño a ordenar su mundo.</p> <p>Hay estos estudiantes que llegan a la universidad a estudiar Pedagogía le dan mucho apoyo para mejorar su autoestima. Pero los retienen sólo por un tema económico. Sabemos que más alumnos implican más recursos, pero no existe una real preocupación por la persona. Se aplica un modelo homogéneo en las profesiones y para las Pedagogías deberían ser distintos. El problema es que tiende a ser muy complejo, por las características de la cultura en la actualidad y del propio modelo universitario.</p>	<p>La reflexión la observa como necesaria pero también instrumentalizada. Rescata las características humanas que debe tener un buen profesor. Destaca “el profesor debe ser un sujeto ontológicamente denso”, para ayudar al alumno a ordenar su mundo.</p> <p>Las universidades tienden a retener a los alumnos por un tema económico. Le entregan muchas garantías para que se queden en la carrera. Pero no es una preocupación real.</p> <p>Las Pedagogías deberían tener un modelo de formación diferente a las demás profesiones. Obstáculos para ello: a cultura y el modelo universitario.</p>
Existe esperanza de cambio	Siempre existe esperanza, pero debemos dar un vuelco. Poner la humanidad primero.	Pone la humanidad como centro para que exista un cambio.
Muchas gracias	Igual.	

Tabla N° 25

Entrevista en profundidad N° 3.

Preguntas	Respuestas/Resultado	Resumen de la investigadora/observaciones
Biográficas		
En que institución trabaja y cuántos años lleva desempeñándose allí.	En la universidad X. Llevo 6 años trabajando aquí.	Profesor con experiencia formando profesores.
Que ramos o asignaturas realiza.	Hago ramos relacionados con las ciencias sociales y la metodología.	
Sensoriales		
Se siente cómodo para continuar	Si, gracias.	El profesor se observa muy atento a la conversación. Me pregunta si es anónima, le digo que sí.
El tono de voz está bien	Creo que sí. Le aviso si en algún momento no tengo claridad en lo que me pregunta.	
De experiencia y sentimiento		
Cómo se siente en su trabajo formando profesores.	Me siento bien, aunque siempre me cuestiono como poder seguir mejorando la formación.	Veo en su rostro preocupación por el tema.
Y por qué.	Bueno, observo que los estudiantes llegan con un bajo nivel de competencias en necesidades básicas. Competencias en matemática, comprensión lectora y habilidades sociales. Existen carencias de los estudiantes en torno al devenir histórico. Problemas de desarrollo humano y pobreza. Problemas de nivel socio- económico. Atendemos a estudiantes del primer y segundo quintil. Su procedencia es: el 97 % colegios subvencionados y municipales. El 5% de colegios privados. Hemos ido paulatinamente consiguiendo logros, pero la tasa de titulación no es oportuna, se atrasan un año o un año y medio. Además existe una baja tasa de retención 60 %.	Su preocupación la manifiesta en el tipo de alumno que llega a la universidad a estudiar Pedagogía. Con un alto grado de vulnerabilidad social y con carencia de competencias básica en especial en lenguaje y matemática. Tienen baja tasa de retención. Es decir retiro de alumnos a mitad de la carrera. Además se demoran en egresar de la universidad.

De conocimiento		
Cree que hay un modelo claro de formación de profesores.	Sí, existe.	Declara convencido del modelo que tiene la universidad en la formación de profesores.
Qué modelo utiliza la institución.	El modelo considera cinco ejes relevantes: el aprendizaje basado en competencias. Aprendizaje basado en el estudiante que se operacionaliza en lo que se denomina aprendizaje significativo. En tercer lugar la formación para toda la vida o formación continua. La incorporación de las tics. Y el sello de formación humanista cristiana.	El profesor tiene absoluta claridad del modelo: Por competencias, centrado en el alumno, formación continua, uso de las tecnologías de las comunicaciones, y por último, el sello cristiano.
Este modelo cree que ha funcionado.	<p>Bueno, estamos en proceso de análisis al respecto. Queremos hacer reuniones con ex alumnos para ver qué piensan ellos de su formación.</p> <p>Tenemos que revisar el modelo de formación basado en competencias. Tiene que lograrse un mayor nivel de operacionalización. Aspectos claros en la fase de diseño, implementación y evaluación. Encontrar formas más claras para operacionalizar las competencias. Por ejemplo, la actuación ética. No es fácil medirla.</p> <p>El modelo de competencias es un buen modelo. Existen dos paradigmas. En un extremo es para visualizar la competencia como acciones complejas donde se movilizan aspectos propios y ajenos. Otro extremo como movilización de recursos complejos, saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales. Pero este último es un saber en situación.</p> <p>El significado de como llevamos adelante el proceso formativo varía de un profesor a otro. Debe haber una profundización de los</p>	<p>El modelo no está evaluado como para saber con mayor exactitud sus resultados. Falta operacionalizarlo más. Especialmente en la formación ética.</p> <p>Existen diferencias significativas entre profesores, dependiendo de ellos llevar el modelo a la práctica.</p> <p>No hay coherencia entre lo que se declara institucionalmente y lo que se hace en la práctica.</p> <p>Atribuye como elemento clave la cultura organizacional.</p>

	<p>mecanismos institucionales que orienten la base académica. Que exista consecuencia entre lo enunciado a nivel del discurso con la acción asociada al mismo.</p> <p>El modelo basado en competencias no hay más datos de sus efectos.</p> <p>Existe un elemento clave es la cultura organizacional.</p>	
En esta formación, dónde está el ser humano- la persona.	<p>El ser humano es el centro o debiera serlo. La educación del ser humano va más allá.</p> <p>El profesor es un formador no solo es un instructor. Ahora son importante las denominadas competencias blandas, que llevan a ser persona. Por ejemplo, aprender los protocolos comunicativos para poder lograr una relación adecuada con las personas de los distintos entornos. Para escuchar, ponerse en el lugar, sentir al otro. Pero existe una brecha que no se ha podido medir.</p> <p>En historia y geografía, los saberes conceptuales, por ejemplo, como la formación ciudadana, no es un tema sólo legal, es también un proyecto que tiene que ver con el ser persona y con el convivir con otros.</p> <p>Un profesor tiene que vivir los valores ciudadanos, como persona íntegra. También se puede medir a través de competencias, pero no hemos hecho instrumentos para esto, debido a su complejidad.</p>	<p>Declara al ser humano como centro. Reconoce al profesor como un formador. Destaca la escucha, la empatía, los protocolos comunicativos. Reconoce una brecha para el cumplimiento de este propósito.</p> <p>Destaca la formación cívica como un tema relevante para poder convivir con otros. Vivir como personas integrales.</p> <p>Hasta ahora no tiene instrumentos para medir lo anterior.</p>
En que asignaturas o ramos se incluyen temas como la conciencia del profesor, su autoconocimiento y la emocionalidad.	<p>Podemos decir que no está. Aunque si existe bastante reflexión para llegar a ello. Pero aun no operacionalizados.</p> <p>Tenemos además un sistema que fomenta la competencia y el</p>	<p>Reconoce que los temas de conciencia, autoconocimiento y emocionalidad no están en el curriculum. Lo asocia con la reflexión, pero no están en la práctica.</p>

	<p>individualismo. Competencia para ser el mejor estudiante, tener la mejor nota, medirse con los demás y no consigo mismo.</p> <p>Se da escasamente esto de conocerse o auto- conocerse. Las disposiciones son escasas en los profesores para autoevaluar y asumir mejor la práctica docente, no hay autocrítica. No nos damos cuenta. Falta conciencia.</p>	<p>Destaca la competencia que existe en la actualidad, la cual, no fomenta la relación consigo mismo, sino entrando en competencia con el otro.</p> <p>No hay autocrítica, ni conciencia de ello.</p>
En el cuestionario que contestó hacía referencia a estos temas, como los enfrenta.	A través del dialogo, metáforas, relatos, ejemplos. En general como no son temas que están en un programa lo hago con las herramientas que tengo, aunque como dije la reflexión hoy es difícil. No siempre se puede. La sociedad pareciera que va por otro lado.	Se observa seguro de lo que dice, pero con una inquietud importante sobre el tema.
De opinión o valor		
Cree usted que la formación de la persona es importante para los futuros profesores	<p>Sí, efectivamente son muy importantes. Hacemos algo, pero se expresa a través de los valores humanistas cristianos. Existe un programa de formación para lo propiamente cristiano. La reflexión sobre la persona, con aspectos de ética profesional. Itinerario formativo. Servicio comunitario.</p> <p>Algo se logra. Pero creo que se asume de manera bastante instrumental. Somos muy paradójales frente a los distintos contextos.</p> <p>Las personas son reflejo de una sociedad y los esquemas predominantes que han orientado a la sociedad. Y los valores liberales extremos, neoliberales fomentan el individualismo.</p>	<p>Existe reconocimiento de la importancia de la formación de la persona. Lo asocia a la formación cristiana y los valores que promueve.</p> <p>Estos valores se asumen de manera instrumental. Se fomenta el individualismo.</p>
Y existe conciencia de ello.	Creo que no hay conciencia. No somos conscientes de eso. Hay esperanza, se podría, pero	No existe conciencia de ello, se le otorga importancia a la persona pero desde el discurso

	<p>demanda mucho trabajo y mucho esfuerzo, acompañados de muchos fracasos.</p> <p>El modelo también genera las bases para su cambio, personas empoderadas, demandas sociales, etc.</p> <p>Creo que le otorgamos un lugar importante a la persona, pero no desde la acción.</p>	<p>y no desde la acción.</p> <p>Está convencido que en el mismo modelo están las bases para el cambio, pero al parecer no se logra.</p>
En qué lugar pone usted la reflexión del propio sujeto.	<p>Es muy importante pero falta voluntad, no se da por si sola. Hay espacios de reflexión, como los consejos de carrera. Procesos de reflexión que van a más allá de los procesos operativos, más allá de la razón instrumental. Se generan instancias para pensar la carrera, pensar el sentido. En algunos casos el discurso se condice con la acción, pero no en todos.</p> <p>Veó una parálisis paradigmática y como todos nosotros tenemos visiones de cómo hacer las cosas. En algunas personas hay más flexibilidad, más disposición que en otras. Por eso hablamos de culturas institucionales. Existen personas con más disposición y con menos disposición.</p> <p>Creo que los profesores y los estudiantes que llegan a las Pedagogías tienen menos habilidades cognitivas promedio, entran con menos puntaje en la PSU, creo que nos falta.....</p> <p>Además, las condiciones de los profesores son distintas, hay poco tiempo, están muy alienados. Hacen clases, hacen clases....hacen clases....No se piensa, no se reflexiona de cómo tributar a la comunidad. No pueden por el tiempo, las condiciones generales son agobiantes.</p> <p>El tema son las condiciones, la</p>	<p>Se reconoce la importancia de la reflexión del propio sujeto, se buscan espacios para la reflexión, pero en muchos casos la acción no se condice con el discurso.</p> <p>También menciona la “parálisis paradigmática”, cada uno tiene su manera de hacer las cosas.</p> <p>No hay en muchos casos la flexibilidad de las personas para la reflexión y el cambio.</p> <p>Declara que su creencia es que los profesionales de la educación y los jóvenes que llegan a estudiar Pedagogía tienen menos habilidades cognitivas. Esto debido a los puntajes con los que entran a las carreras.</p> <p>Eso lleva a la alineación de los docentes, se piensa como en cómo se hacen las cosas. Esto debido también a las condiciones de trabajo, el poco tiempo.</p> <p>Es estatus social es menor, comparado con otras profesiones.</p>

	vocación en profesores son muy pocos. Existen bajos puntajes, el estatus y el reconocimiento, en el mercado es el más bajo. Más bajo del mercado laboral, con menor estatus que los médicos u otro profesional. Pero los médicos también están permeados por la misma realidad del consumismo y el individualismo. Se preocupan de amasar fortuna.	
Ve alguna salida.	Sí, creo que va por lo que conversamos. Mayor repensar las mallas curriculares desde la persona. Junto con el modelo formador.	Propone repensar las mallas curriculares y el modelo de formación universitaria. Desde la persona.
Muchas gracias.	De nada.	

Tabla N° 26

Entrevista en profundidad N° 4.

Preguntas	Respuestas/Resultado	Resumen de la investigadora/observaciones
Biográficas		
En que institución trabaja y cuántos años lleva desempeñándose allí.	En la universidad X. llevo 10 años en esa institución.	Profesora con experiencia de 10 años en la formación de profesores. Trabaja en una universidad del consejo de rectores.
Que ramos o asignaturas realiza	Ramo de reflexión pedagógica y de gestión institucional.	
Sensoriales		
Se siente cómodo para continuar	Sí, estoy cómoda.	Se presenta tranquila. Sólo pregunta si la entrevista es con nombre, le digo que no.
El tono de voz es el adecuado	Sí.	
De experiencia y sentimiento		
Cómo se siente en su trabajo formando profesores.	Me siento bien, me gusta lo que hago.	Se muestra confiada en lo que dice.
Y por qué	Siempre me gustó la Pedagogía y formar profesores es parte de ello.	
De conocimiento		
Cree que hay un modelo	Sí, el modelo indagatorio, reflexivo,	Modelo indagatorio-reflexivo.

claro de formación de profesores donde usted se desempeña.	adaptación al medio que le toque trabajar. Desde la adaptación si funciona, el modelo reflexivo, también. En cambio la competencia indagatoria no se logra.	Alude a lo que se logra y no en la formación. La competencia indagatoria no se cumple. La reflexión y adaptación al medio sí.
Y por qué cree usted que no se logra el ámbito indagatorio.	Porque las personas están más acostumbrada a lo que está dado. Quizás por comodidad. Debería estar más centrado en la persona como transversal. La indagación va ligado a la reflexión, pero aun así, no se desarrolla.	La indagación no se logra por la comodidad a adecuarse a lo que ya está hecho. No está como transversal. Existe trabajo en reflexión que debería ayudar pero no es así.
Entonces el modelo ha funcionado a medias.	Creo que sí. Falta mayor trabajo en la indagación.	El modelo no ha funcionado 100%, falta trabajo en la indagación.
En esta formación, donde está el ser humano- la persona.	Está en el curriculum de la carrera como propósito, transversal.	Respecto al ser humano- persona esta transversalmente en el curriculum.
En que asignaturas o ramos se incluyen temas como la conciencia del profesor, su autoconocimiento y la emocionalidad.	Creo que no están tan definidos. Aunque en el camino universitario, van adquiriendo mayor conciencia, por ejemplo, de su profesión. El desarrollo de la inteligencia emocional, no sé si hace de manera intencionada, pero sé que ellos tienen que trabajar meta- cognición. Al parecer no está ni de manera intencionada ni de manera transversal.	No están bien definidos. La conciencia se va ganando respecto del ser profesor. La inteligencia emocional está asociada a la metacognición, pero no de manera intencionada.
En el cuestionario que contestó hacía referencia a estos temas, como los enfrenta.	Sí, me preocupo de algunos de estos temas en la medida de los tiempos y rescatando las experiencias de cada uno. Pero siempre es insuficiente. El ramo de reflexión pedagógica ayuda en algunos temas.	Intenta explicar que a través del ramo de reflexión pedagógica intenta trabajar algunos temas. Nada formal.
De opinión o valor		
Cree usted que la formación de la persona es importante para los futuros profesores.	De todas maneras y debería ser transversal. Pero lamentablemente veo que pasa por el profesor, algunos se preocupan más que otros. Por lo tanto no es intencionado de la universidad. Es impresionante como llegan los niños cuando salen, les faltan	La formación de la persona es importante pero pasa por el profesor, algunos se preocupan más que otros. Cuando los alumnos llegan a la universidad les faltan competencias. Existe en algunos casos mayor

	competencias....en la universidad no hay mayor rigurosidad en la formación. En algunos casos hay poca exigencia....	rigurosidad y en otros no.
Y como llegan los estudiantes a estudiar Pedagogía.	Llegan con algunas carencias. Se, hace nivelación. Imagino deben haber resultado de alguna forma, si no ya lo hubieran eliminado. La universidad refuerza algunos juicios positivos de la profesión. Quien quiere ser profesor?? Pregunta,. ...y con eso los alumnos reflexionan sobre esto.... Estudiar la carrera los han encantado. Carrera general básica. La misma pregunta a los educación física, querían estudiar otra carrera como trampolín para otra cosa....en ingles también...en básica no, quiere ser profesor.	Los alumnos llegan con carencias, se les hace nivelación. La universidad refuerza juicios positivos sobre la profesión. En educación básica se observa mayor vocación, en media, la carrera es como trampolín para otras carreras.
Y existe conciencia de ello.	No mucho, creo que falta más trabajo actitudinal: responsabilidades profesionales, contextualización al medio que le toque, salen con una formación muy pareja, muy estandarizada, no referente a los contextos. Falta mostrar realidades opuestas y como trabajar en ellas. En realidades más complejas. Falta un modelo más integrador, y se pierde el modelo cada cual hace lo suyo.	No hay conciencia de ello. Faltan más competencias actitudinales. La formación tiende a ser estándar y se debe trabajar sobre realidades más complejas. Se pierde el modelo en el profesor. Cada uno hace los suyo.
En qué lugar pone usted la reflexión del propio sujeto.	Muy relevante y en eso la universidad ayuda. El ramo de reflexión sobre la práctica lo permite. Los estudiantes hace sus autocríticas y reflexionan sobre sí. Pero creo que aún falta.	La reflexión es importante. Está asociado a la reflexión sobre la práctica. Allí se produce la autocrítica. Pero es insuficiente.
Existen posibilidades de cambio.	Yo creo que sí y no creo que falte mucho. Quizás poniendo ramos como las inteligencias múltiples con un enfoque más integrador puede ser.	No falta mucho. Poner un enfoque más integrador, inteligencias múltiples.
Ok. Muchas gracias.	Gracias.	

Tabla N° 27

Entrevista en profundidad N° 5.

Preguntas	Respuestas/Resultado	Resumen de la investigadora/observaciones
Biográficas		
En que institución trabaja y cuántos años lleva desempeñándose allí.	En la universidad x. llevo 9 años trabajando allí.	Profesor con experiencia en la formación de docentes. Trabaja en una universidad del consejo de rectores.
Que ramos o asignaturas realiza	Internado pedagógico. Un ramo de historia. Un ramo de interculturalidad.	
Sensoriales		
El tono de voz es el adecuado	Si	(El profesor se observa tranquilo y dispuesto a conversar).
Se siente cómodo para seguir.	Si, muy cómodo. (sonríe)	
De experiencia y sentimiento		
Cómo se siente en su trabajo formando profesores.	Bien, pero con desafíos a veces un poco complicados. La educación ha estado en la palestra y eso genera también preocupación para aquellos que trabajamos con profesores en formación.	Se muestra preocupado por la formación universitaria de los docentes.
Que preocupaciones	De tipo académico. Cómo estamos educando a los profesores de las nuevas generaciones, con tanta crítica que hay a la educación.	(hace gestos de incertidumbre, de duda...)
De conocimiento		
Cree que hay un modelo claro de formación de profesores donde usted trabaja.	En el contexto de las universidades me he enfrentado a tres modelos. Uno de ellos, el modelo era asociado a la parte pedagógica, era entregar herramientas para los subsectores y que pudieran hacer clases, la parte fuerte era la Pedagogía, como planificar a través de un modelo X. Había una asignatura de geografía y otra de historia, pero la parte pedagógica era lo fuerte. Pero se nos pedían más historia, querían estudiar historia, eso lo abordamos a través del levantamiento de proyectos. Luego en pos título era enseñar historia. Hacíamos cursos de	Modelos asociados a: Lo pedagógico. Como hacer clases. El tradicional. Enseñar contenidos de asignaturas según la especialidad. El por competencias. Causa dudas porque no se ha evaluado.

	<p>perfeccionamiento a profesores de evaluación y planificación. La idea era generar habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p> <p>En ésta he estado en dos modelos. El tradicional de enseñar contenidos, en este caso mi fuerte era los planes y programas del ministerio. Y luego el cambio al modelo por competencias. El modelo es foráneo está asociado a los planteamientos españoles y norteamericanos. El modelo causa muchas dudas y pocas respuestas, no se puede decir si el modelo ha sido exitoso. Todos los años nos encontramos con algo nuevo. Lo fuerte de la universidad es la investigación, pero el sello de la investigación es la práctica pedagógica de corte universitario.</p>	
Y cómo ha funcionado el modelo.	<p>En el caso del ramo interculturalidad, del cual te puedo hablar con mayor propiedad, Los estudiantes son exitosos porque antes de dar su examen de grado ya tienen ofertas de trabajo en el caso de profesores de lengua indígena. Existen elementos externos. Pero esos estudiantes tienen éxito en competencias de gestión pedagógicas. Tiene herramientas para tomar cargos administrativos. Pueden ser asesores culturales.</p> <p>La carrera se llama Pedagogía básica intercultural en contexto mapuche. Solo hay dos Pedagogías en contexto también en Aymará.</p> <p>Desde la formación fortalezas: pueden ser gestores culturales de sus propias comunidades. Liderazgo social. Asesores culturales, asesores de proyectos. Es una transformación tremenda porque los estudiantes que llegan vienen de sectores rurales. La mayoría se queda en la ciudad aunque en principio la idea era que se volvieran al campo.</p>	<p>Asocia a la asignatura que desarrolla: la interculturalidad. El modelo funciona porque el profesional que egresa tiene variadas competencias de gestión pedagógica y el campo laboral es amplio. Pero falta mayor apertura a la diversidad, a culturas distintas.</p>

	<p>Oportunidades de mejora: esta Pedagogía tiene que adecuarse a un molde que es de boca pero no de hecho. El MINEDUC habla de una educación intercultural pero las pruebas estandarizadas no reconoce la diferencia, en la práctica no se hace. El modelo nacional al final no reconoce la interculturalidad, lo hace solo en el papel. No hay una política intercultural en la universidad.</p> <p>Desde el punto de vista del perfil se adecúa a lo que dice la universidad.</p> <p>Los estudiantes que llegan necesitan mucho apoyo. A veces obedece a la confianza de una comunidad. Lo apoyan y tienen expectativas sobre él...y aspectos remediales para sacar adelante a los estudiantes. Afortunadamente logran salir. Con becas en el extranjero, etc.</p> <p>Esta es una carrera que depende del ministerio y cambia permanentemente.</p>	
En esta formación, donde está el ser humano- la persona.	<p>Dentro de las competencias está la valoración ética. Es la carrera que enseña el valor de la diversidad. Todas lo dicen pero siguen siendo mono-culturales. Partir de la base que el aula es culturalmente distinta, tienen los rasgos mapuches pero igual hay diversidad.</p> <p>La carrera es para un profesor intercultural que tiene el plus de saber mapudungun. Algunos son mapuches, otros huincas, otros mestizos. Es decir hay una re significación de la identidad.</p>	El ser humano está en la valoración ética. Se habla de la valoración de la diversidad pero se sigue con una enseñanza monocultural.
En que asignaturas o ramos se incluyen temas como la conciencia del profesor, su autoconocimiento y la emocionalidad.	En un principio cuando se creó la carrera efectivamente había una mapuchización pero hay que verlo en un contexto. De regreso a la democracia, se planteó la devolución de tierras, etc. hoy si bien algo se mantiene pero hay una identidad distinta, se crea una conciencia de la	Podemos ver mayor conciencia de la diversidad. La emocionalidad la asocia a la espiritualidad, que también es diversa según la cultura. Pero estos temas dependen del profesor que les haga clases, de su orientación y

	<p>diversidad. Se construye la idea de lo que significa ser mapuche, se busca rescatar elementos que son comunes a la humanidad. Como eso se lleva al aula....</p> <p>Siguen distintos caminos según las necesidades</p> <p>La emocionalidad se puede visualizar como la espiritualidad y también es un tema en los profesores. Hay que vivir procesos de re identidad-reconstruir la identidad. Se habla ahora de relaciones interculturales e inter- étnicas.</p> <p>Yo como soy profesor de asignatura no lo puedo decir con celeridad, no sé si los demás profesores en educación se hace. Entiendo que algún profesor en primer año lo abarcaba pero como cambian los profesores no sé si se hace.</p> <p>Sé que la carrera de Pedagogía tienen ramos comunes identidad profesional, planificación educativa, investigación educativa...etc...depende quien les haga clases lo orienta a esa emocionalidad de ser profesor....si les toca un doctor en investigación no creo que abarque mucho el tema, en cambio, si les toca alguna Parvularia o diferencial puede ser.</p> <p>Creo que depende del profesor...</p> <p>En el llamado plan común hay ramos que pueden estar orientados a ello.....</p>	<p>especialidad deprenderá si trabaja la emocionalidad o no. (ejemplifica con un doctorado que seguramente su orientación no será esa, sino más técnica).</p>
En el cuestionario que contestó hacía referencia a estos temas, como los enfrenta.	<p>Sí, lo intento. Creo que como la carrera trabaja explícitamente la interculturalidad, eso hace que se pueda abordar la diferencia, la tolerancia, pero los otros temas es más difícil, por ejemplo a emocionalidad.</p>	<p>Asocia la carrera de interculturalidad a los valores de la diferencia, como valores de la persona.</p>
De opinión o valor		
Cree usted que la formación de la persona es importante para los	<p>De todas maneras, el profesor no es algo que se forme en 5 años. Cuesta que entiendan que el profesor debe</p>	<p>Se reconoce la importancia de la formación de la persona, asociado a competencias</p>

futuros profesores.	<p>continuar formándose. Lo que si muchos llegan especializándose en asignaturas pero siguen siendo profesores generales básicos y no especialista. Pero al parecer atenta contra la carrera misma....no es ciencias, matemática, etc. es interculturalidad.</p> <p>Las carrera se están acortando por disposiciones ministeriales, pero que ramos habrá que sacar??</p> <p>A los estudiantes en práctica les falta también la parte humana, el trabajo en equipo la proactividad....son apáticos e individualista, faltan competencias blandas....</p>	<p>blandas, proactividad, trabajo en equipo.</p> <p>El profesor no se forma en 5 años. Se sigue formando.</p>
Y como llegan los estudiantes a estudiar Pedagogía.	Bueno, efectivamente a veces les faltan competencias básicas que la universidad la suple con ramos generales de nivelación.	Los alumnos llegan con pocas competencias, la universidad hace nivelación.
En qué lugar pone usted la reflexión del propio sujeto.	<p>Me enfrento con estudiantes con poca capacidad reflexiva. Esta la idea muy fuerte de asumir aunque ellos no estén de acuerdo. No hay capacidad crítica y autocrítica. Ellos lo ven aún distante...yo vengo del campo y el profesor siempre tienen la razón.</p> <p>Faltan espacios de reflexión, falta la crítica con fundamento. A veces recién el último año aparecen con el espíritu crítico. En la universidad son apáticos pero en la comunidad sé que se abren y sacan competencias. En el último año se abren y hacen trabajos preciosos y con mucho análisis. Han variado los temas, el despojo, la pacificación de antes han pasado a temas comunitarios...les digo que si ellos mantiene el discurso lo que enseñen a sus niños será lo mismo y reproducirán...</p>	Falta reflexión y autocrítica de los estudiantes. Aún sigue a idea que el profesor siempre tiene la razón.
Se visualizan esperanzas para mejorar la formación de profesores.	Espero que sí. Si tenemos mayor claridad de lo que queremos formar, poniendo énfasis en el desarrollo de la empatía y tolerancia a la	Sí, poner énfasis en la empatía y tolerancia a la diversidad.

	diversidad.	
Hemos terminado. Muchas gracias.	De nada, estuvo interesante la conversación.	

Tabla N° 28

Entrevista en profundidad N° 6.

Preguntas	Respuestas/Resultado	Resumen de la investigadora/observaciones
Biográficas		
En que institución trabaja y cuántos años lleva desempeñándose allí.	En la universidad X. Llevo 9 años	Profesor con años de experiencia formando profesores. Trabaja en una universidad del consejo de rectores.
Que ramos o asignaturas realiza	Matemática	
Sensoriales		
Está cómodo para seguir.	Sí,	
El tono de voz está bien	Sí.	
De experiencia y sentimientos		
Cuál en su sentir respecto de su trabajo formando profesores.	Me gusta. Me entretiene. Además mi relación con los estudiantes es buena, de mucha confianza, pero con harta exigencia.	(Sonríe mientras responde)
De conocimiento		
En la institución en la que usted trabaja, cree que hay un modelo claro de formación de profesores.	Modelo claro....mmmm.....creo que sí. Un modelo critico reflexivo. No sé si todo el mundo lo tiene claro porque de crítico, quizás sí, pero reflexivo me queda la duda.	Modelo crítico reflexivo. (destaca que la parte critica se logra, no así lo reflexivo)
Por qué le quedan dudas	Mira, en esta universidad los alumnos que estudian Pedagogía se caracterizan por ser muy contestatarios, ellos por todo pueden reclamar y salir a las calles. De hecho siempre han participado de los movimientos estudiantiles, las marchas y tomas, inician los movimientos en la zona. Pero cuando deben reflexionar y ser sensatos en los temas, creo que les falta un poco. Están más identificados con posturas	(El profesor asocia lo crítico al movimiento estudiantil que se ha dado fuertemente en esa universidad). Falta lograr la reflexión. (se asocia con el poco diálogo y la intransigencia en sus posturas).

	intransigentes y con poco espacio para el diálogo, eso hace que no se avance mucho.	
En esta formación que entrega la universidad, existe cabida para la formación del “ser humano- la persona”.	Creo que sí. En los programas de las carreras está escrito, lo cual no indica que en la práctica se desarrolle. Me preocupa que estas generaciones de profesores no tomen en serio la educación del ser humano, las carreras son meramente técnicas y yo diría que meros instrumentos para lanzar al mercado ni siquiera profesores, casi técnicos en educación, porque lo único que hacen algunos es reproducir lo que dice el Ministerio, sin ni siquiera ponerlo en duda. Eso definitivamente no logra hacer de la educación un medio para transformar a las personas, a los niños.	Reconoce la importancia de la formación de la persona. Pero critica la poca importancia que se le da en las carreras de Pedagogía. Asocia a los profesores en formación como meramente técnicos, con poca capacidad para pensar sobre lo que hacen. Visualiza la educación como un medio de transformación de la persona.
En que asignaturas o ramos se incluyen temas como la conciencia del profesor, su autoconocimiento y la emocionalidad.	Imagino que en los ramos de Pedagogía, tengo entendido que en algunos talleres reflexionan sobre el rol del profesor, por lo menos en algún momento he hablado con algunos colegas de la carreras que me han dado a entender eso. Pero no sé qué más. La conciencia...no creo que se vea, y la emocionalidad, tampoco.	Se asocian los temas de conciencia, autoconocimiento y emocionalidad a las asignaturas de educación. (Se declara poco conocimiento si en la universidad se tocan estos temas).
En el cuestionario que contestó hacía referencia a estos temas, como los enfrenta.	Realmente algunas temas uno los trata desde la experiencia que vive cada estudiante y la rescata para abordarlo en el momento. Pero otros definitivamente se ven de manera muy superficial. El programa y las asignaturas que hago no consideran estos temas de manera formal.	El docente es profesor de matemática, su asignatura está enmarcada en un aspecto muy técnico, por lo cual se observa poco interesado en estos temas.
De opinión o valor		
Cree usted que la formación de la persona es importante para los futuros profesores	Sin lugar a dudas, ahora como se hace en la realidad concreta no lo sé. Los estudiantes llegan con tantas falencias al primer año de universidad, hay que partir casi de cero, algunos jóvenes ni siquiera se saben sentar, comportarse acorde	Es importante la formación de la persona. Declara los problemas que traen los alumnos que ingresan a la carrera. La universidad ayuda con cursos introductorios, pero son insuficientes.

	con un alumno universitario. Hay que partir de esa base. Veo que las universidades no están muy preocupadas de esas cosas, a lo más, hacen algún curso introductorio de apoyo el primer semestre del primer año.	
Y existe conciencia de ello.	Conciencia de que es importante?? Pareciera que no, pareciera que las autoridades están preocupadas de otras cosas y no de eso.	No hay conciencia de esa importancia y lo que se debe hacer.
En qué lugar pone usted la reflexión del propio sujeto.	Importantísimo. Creo que si las personas no reflexionamos actuamos sin pensar y eso es muy grave cuando se es profesor, sobre todo hoy con todos los problemas que se presentan en las escuelas y liceos; problemas de violencia, maltrato, bullying, etc. un docente que no sea capaz de pensar en eso, de cómo ayudar a solucionar y de creer que puede, seguro tendrá serias dificultades.	Declara la importancia de la reflexión en la profesión, sobre todo por lo que se puede ayudar a los estudiantes a solucionar sus propias dificultades.
Existe esperanza de cambio	Eso espero, por lo menos cada uno dentro de su propio espacio hará algo....en algún momento lo estudiantes se darán cuenta que lo que los adultos les decimos es por algo y es por su propio bien.	La esperanza para el profesor está en el espacio en el que cada uno se desempeña.
Muchas gracias	De nada, espero te sirva.	

Tabla N° 29

Entrevista en profundidad N° 7.

Preguntas	Respuestas/Resultado	Resumen de la investigadora/observaciones
Biográficas		
En que institución trabaja y cuántos años lleva desempeñándose allí.	En la universidad X. Llevo 2 años	La profesora es novata en la formación de profesores.
Que ramos o asignaturas realiza	Ramos de inglés e internado pedagógico	
Sensoriales		
Está cómoda para continuar	Sí,	(Se observa tranquila, pregunta si la entrevista es con

		nombre, la respuesta es que no. Al parecer eso la tranquiliza más).
Me escucha bien	Sí.	
De experiencia y sentimientos		
Cuál en su sentir respecto de su trabajo formando profesores.	Comencé hace poco y me gusta, pero me sorprende a veces cuando veo la displicencia con la que se toman la asignatura los estudiantes, por lo tanto, a veces es un poco frustrante. Uno quisiera hacer un poco más pero cuesta.	(pone cara de frustración).
De conocimiento		
En la institución en la que usted trabaja, cree que hay un modelo claro de formación de profesores.	Si, es un modelo interactivo y reflexivo. Donde se trabajan competencias actitudinales, procedimentales y conceptuales, para que los profesionales puedan incorporarse a la sociedad que cada vez es más cambiante y dinámica.	Modelo interactivo y reflexivo. Adaptación al medio.
Se cumple con los objetivos planteados en esa declaración.	A veces sí y a veces no. Por lo que ya decía. Los estudiantes están más complicados, a veces ingresan sin tener mucha claridad de lo que quieren y a través de la carrera no existen grandes orientaciones para que se decidan y hagan un buen proceso. En algunos casos si funciona y se logran formar muy buenos profesionales.	El modelo se cumple medianamente. No siempre en la carrera se orienta bien a los alumnos,
En esta formación que entrega la universidad, existe cabida para la formación del “ser humano- la persona”.	Siempre existe, el problema es que no siempre lo que está escrito como principios se lleva a efecto en la realidad. La importancia asignada al ser humano a mi juicio está implícita en la educación y es deber de los profesores cumplirlo. Pero como cada profesor también tiene ciertas libertades para hacer sus clases, le da más o menos relevancia dentro de los escasos tiempos que tiene.	Si, existe espacio para ello, pero en la declaración de principios, al final depende de cada profesor.
En que asignaturas o ramos se incluyen temas como la conciencia del profesor, su autoconocimiento y la emocionalidad.	No sé en realidad con certeza, pero explícitamente no están declarados. Se hacen talleres al inicio de la carrera a modo de orientación pero esos temas específicamente no se trabajan, imagino que también	Manifiesta no tener conocimiento si esos temas se trabajan. Lo asocia a un ramo de inteligencia emocional. No están declarados.

	dependen del profesor. Recuerdo que en un ramo de educación existe algo sobre inteligencia emocional, pero con que profundidad se trabaja, lo desconozco.	
En el cuestionario que contestó hacía referencia a estos temas, como los enfrenta.	Con poca profundidad, no es prioridad. Se sabe que cada uno como profesor debe formar en algunos temas de la persona integral, pero como por lo general las asignaturas tienden a ser muy estructuradas, no favorecen mucho este trabajo.	Al parecer el trabajo está concentrado en lo técnico de la asignatura.
De opinión o valor		
Cree usted que la formación de la persona es importante para los futuros profesores	Si consideramos que la persona es en esencia un ser ético y valórico, claro que sí. En la actualidad más que nunca es relevante. Vemos lo que está pasando a nivel general con la sociedad, los jóvenes están en un estado de no querer nada, mucha comodidad, todo lo quieren rápido y con la diversidad que existe, se hace muy importante que los profesores nos preparemos para ayudar a los jóvenes a encontrar su camino. Pero si somos los profesores los que no tenemos ciertas claridades de nosotros mismos, sobre los temas que ya conversábamos, entonces se hace un poco más difícil. Creo que falta más trabajo en esas áreas que hoy no son visibles en los curriculum de las carreras.	Si es muy importante para los profesores, para enfrentar la educación de los niños de hoy. Si no es así, al profesor se le hace más difícil. Hoy no están en los curriculum.
Y existe conciencia de ello.	Pareciera que no. La gente habla mucho de los valores, de la persona, de lo poco conscientes que somos en muchas cosas, pero creo que nadie sabe bien que hacer y cómo hacer. A lo menos en los lugares donde he trabajado sucede. Por ejemplo, yo trabajo también en una escuela básica y también se habla del alumno integral, aquel que se forma en todas sus áreas cognitivas y afectivas. Si bien existen planes de orientación y otras acciones pero a veces las familias son el principal	Parece que no hay conciencia. Se habla mucho de formar personas pero no se hace y no se sabe cómo.

	obstáculo, ya que como no están con los niños por un tema de trabajo, no siempre apoyan la labor de la escuela y se dedican a reclamar lo mal que lo hacemos cuando lo único que estamos tratando es que sus hijos sean mejores personas.	
En qué lugar pone usted la reflexión del propio sujeto.	También es importante, un sujeto que piensa y reflexiona se puede hacer cargo responsablemente de lo que hace. Ese es un tema que se trabaja desde la práctica como profesional, pero no si tanto desde el plano personal. En el ramo de reflexión pedagógica vemos como están haciendo sus clases, allí hay reflexión de como lo están haciendo. La idea es que sean muy autocríticos.	Reconoce la importancia de la reflexión de la persona. Lo asocia a la reflexión sobre la práctica. Allí se reflexiona y se trabaja la autocrítica.
Cree usted que existan ciertas luces para continuar este camino	Yo espero que sí, existen profesores que están más preparados para abordar estos temas, quizás también incorporar psicología como antes en las carreras de Pedagogía, que ya no existe. Pero la idea sería trabajar con el propio sujeto, y no necesariamente para abordarlo desde lo pedagógico.	Espera que si, propone incorporar psicología en la carrera para trabajar temas del propio sujeto.
Muchas gracias	Gracias.	

Tabla N° 30

Entrevista en profundidad N° 8.

Preguntas	Respuestas/Resultado	Resumen de la investigadora/observaciones
Biográficas		
En que institución trabaja y cuántos años lleva desempeñándose allí.	En la universidad X. Como 8 años.	(Profesora con varios años de experiencia formando profesores).
Que ramos o asignaturas realiza	Ramos de historia universal.	
Sensoriales		
Está cómoda para continuar	Sí, Muy bien,	(La profesora se ve un poco complicada con la entrevista. Pregunta si debe llevar nombre, le digo que no. Se

		tranquiliza).
Me escucha bien	Sí.	
De experiencia y sentimientos		
Cuál en su sentir respecto de su trabajo formando profesores.	Encuentro que es un trabajo bonito. Yo me formé como profesora hace varios años atrás y aún recuerdo a los buenos profesores que tuve, aquellos que me enseñaron lo valioso de la profesión para una sociedad. El problema es que ya no es lo mismo, y la valoración ahora no es tal. Sin embargo, uno intenta hacerlo bien.	Destaca la valoración social de la profesión, aunque ahora ha cambiado.
De conocimiento		
En la institución en la que usted trabaja, cree que hay un modelo claro de formación de profesores.	Es un modelo centrado en la reflexión y la interacción con el medio. Esta bastante claro. Los profesores lo sabemos y lo tratamos de transmitir a los estudiantes. No siempre funciona, pero nuestros estudiantes son muy críticos respecto de su entorno y se intentan adaptar según los contextos en que les toque trabajar.	Modelo centrado en la reflexión e interacción con el medio. Destaca lo crítico de sus estudiantes para adaptarse al medio donde van a trabajar.
Se cumple con los objetivos planteados en esa declaración.	Como te decía, creo que sí, cuando se les pregunta a los empleadores se ha determinado que nuestros estudiantes están bien preparados cuando se integran a trabajar. Existe una valoración positiva.	Los objetivos, dice, se cumplen. Toma como referente a los empleadores que declaran estar conformes con los profesionales que reciben de esa institución.
En esta formación que entrega la universidad, existe cabida para la formación del “ser humano- la persona”.	Sí. El propósito primero es formar a la persona, aunque también sabemos que los curriculum siempre están cargados de ramos como matemática, lenguaje, historia, etc, dependiendo de la carrera. Quizás ahí falta poner más énfasis por ejemplo en teoría de la persona, filosofía, psicología, etc.	Si, existe. La formación de la persona es un propósito. Las asignaturas técnicas tienen mucho contenido, quizás hay que poner más énfasis en ramos de filosofía, psicología.
En que asignaturas o ramos se incluyen temas como la conciencia del profesor, su autoconocimiento y la emocionalidad.	No, que yo conozca no. A ver. Bueno el tema de la conciencia cuando se aborda la reflexión se puede decir que sí. Su autoconocimiento, poco, por ejemplo hay asignaturas al inicio de la carrera donde se ve algo de	(Se observa poco conocimiento sobre si se trabajan o no estos temas). La conciencia se asocia a la reflexión. El desarrollo personal lo asocia al autoconocimiento. Existe un ramo a inicio de la carrera.

	desarrollo personal, pero es mínimo. La emocionalidad prácticamente no, también en los ramos de reflexión sobre la práctica docente ayuda un poco, pero es insuficiente.	Emocionalidad lo asocia a la reflexión sobre la práctica docente.
En el cuestionario que contestó hacía referencia a estos temas, como los enfrenta.	Es que cuando uno intenta ver que hace y como hace su práctica, se da cuenta que algunos temas relevantes de la persona están considerados transversalmente. Pero depende de cada profesor.	
En el cuestionario que contestó hacía referencia a estos temas, como los enfrenta.	De manera transversal, a través del dialogo con los alumnos.	No ahonda más en el tema.
De opinión o valor		
Cree usted que la formación de la persona es importante para los futuros profesores	De todas maneras, es y debería ser el centro, aunque a veces lo pasemos por alto. Nosotros, los profesores, siempre estamos recordándole al alumno que es un formador de personas y que debe ser ejemplo para sus alumnos, aunque ya eso se vea como pasado de moda, pero no es así, está muy vigente.	Reconoce la importancia de la formación de la persona en los profesores. Lo recuerda permanentemente, lo asocia a ser ejemplo para los estudiantes.
Y existe conciencia de ello.	Creo que no mucho a veces. El cuidado de la presentación personal, del vocabulario, es preciso estar siempre en formación.	No hay mucha conciencia. Se asocia a vocabulario y presentación personal.
En qué lugar pone usted la reflexión del propio sujeto.	Relevante. La persona debe reflexionar para promover cambios en su vida y en su trabajo. Si un profesor hace siempre lo mismo y no reflexiona sobre su práctica rápidamente los estudiantes se darán cuenta y algo le dirán. A parte que así no siempre se cumplen con los objetivos.	Importante la reflexión para promover cambios. Reflexión sobre lo que el profesor hace.
Cree usted que existan ciertas luces para continuar este camino	Si de todas maneras. Es el futuro de la sociedad el que está en juego, debemos ser conscientes de ello y hacerlo bien.	Hacerse consciente de la importancia para la sociedad.
Muchas gracias	Gracias a ti.	

Tabla N° 31

Síntesis. Resultados entrevistas en profundidad

Tipo de Preguntas	Síntesis
Biográficas	
En que institución trabaja y cuántos años lleva desempeñándose allí.	Profesores de universidades privadas y del Consejo de Rectores. En general oscilaban entre 2 a 10 años de trabajo formando profesores.
Que ramos o asignaturas realiza	Variadas asignaturas, tanto de alguna especialidad como de práctica y reflexión pedagógica. También uno de ellos con asignatura intercultural.
Sensoriales	
Está cómoda para continuar	La mayoría de ellos se sintieron cómodos en la entrevista y con buena disposición al dialogo. Sólo dos profesoras se sentían un tanto complicadas al inicio. Al parecer encontraban el tema interesante pero con poca experiencia en el abordaje de éste. Les importaba la confidencialidad de la información y el anonimato de las entrevistas.
Me escucha bien	La cercanía, confianza y empatía fueron importantes para entrar en la conversación. El volumen de voz fue relevante preguntarlo, ya que en algunos lugares donde se realizaron las entrevistas eran muy ruidosas. De hecho 4 fueron realizadas en las oficinas de las universidades donde trabajaban los docentes y 4 en escuelas y liceos donde hacían clases los mismos profesores.
De experiencia y sentimientos	
Cuál en su sentir respecto de su trabajo formando profesores.	La mayoría se siente bien en el trabajo. Ven la formación de profesores como algo un tanto complicado pero que les gusta hacer. Lo asocian a las conductas de entrada que tienen los estudiantes de Pedagogía al llegar a la universidad. Observan la dificultad de jóvenes inmaduros y poco responsables. Con pocas competencias en matemática, lenguaje y habilidades sociales. Existen problemas de desarrollo humano y pobreza. Atienden a estudiantes de primer y segundo quintil (vulnerables). Esto hace que se atrasen en la carrera. Es un trabajo bonito, recuerdo a los buenos profesores que enseñaron lo valioso de la profesión para la sociedad, ya no es la misma valoración.
De conocimiento	
En la institución en la que usted trabaja, cree que hay un modelo claro de formación de profesores.	Existieron ciertas dudas al responder esta pregunta. Tiene que ver con la poca claridad al operacionalizar el mismo modelo. Los modelos que desarrollan las universidades son el modelo crítico-reflexivo y el modelo por competencias. En cuanto al modelo por competencias declaran que obedece a una estandarización y que existen conceptos que son difíciles de poder transmitir y lograr desarrollar en los estudiantes. El modelo basado en competencias, centrado en el alumno, uso de tics, formación cristiana.

	<p>El modelo indagatorio, reflexivo y de adaptación al medio.</p> <p>Modelo centrado en lo pedagógico y otro en los contenidos.</p> <p>Modelo crítico reflexivo.</p> <p>Modelo interactivo reflexivo.</p> <p>Modelo centrado en la reflexión y la interacción con el medio.</p>
Se cumple con los objetivos planteados en esa declaración.	<p>Todos respondieron que no, o no totalmente. La dificultad la observaban en la declaración de intenciones de la institución en que trabajan y lo que realmente se hace en la práctica. Lo atribuyen a la diferencia en los docentes, que finalmente queda a voluntad de ellos y que muchas veces no se logra la misión y los objetivos propuestos. Hablan de una pedagoga instrumental, en que el profesor es un técnico que repite y lleva a cabo.</p> <p>Falta la operacionalización del modelo en la práctica. No es fácil medir el ámbito ético. Un elemento clave para esto es la cultura institucional.</p> <p>En modelo indagatorio, reflexivo y de adaptación al medio, se logra el objetivo en los dos últimos. La indagación no se logra, por comodidad, es más fácil seguir lo que está dado.</p> <p>El modelo funciona porque “nuestros estudiantes antes de salir ya tienen trabajo”. Tienen competencias en gestión pedagógica.</p> <p>El modelo crítico sí, pero lo reflexivo no. Existen posturas rígidas e intransigentes.</p> <p>Se cumple medianamente, a través de competencias conceptuales, actitudinales y procedimentales.</p> <p>Los profesores tratamos de transmitir el modelo, no siempre funciona, pero los alumnos son bastante críticos y se adaptan a donde llegan a trabajar.</p>
En esta formación que entrega la universidad, existe cabida para la formación del “ser humano- la persona”.	<p>Existe un reconocimiento que la educación a priori prepara a los estudiantes para ser personas, sin embargo, en la universidad no es tema que se aborde dentro de las mallas curriculares. Queda a disposición de la transversalidad.</p> <p>Los profesores argumentan que se da más en las asignaturas asociadas a educación y no en las asignaturas técnicas.</p> <p>Está ausente lo ontológico, lo que deriva en un profesor que no se conoce a sí mismo y no puede enseñar a sus alumnos a conocerse y orientarse.</p> <p>Debería siempre estar el ser humano en el centro. El profesor es un formado no un instructor. Son importantes las llamadas competencias blandas: escuchar, empatía, convivir con otros. Un profesor también debe vivir los valores ciudadanos.</p> <p>La persona, el ser humano está en la carrera como transversal.</p> <p>Dentro de las competencias está la valoración ética. La carrera de intercultural enseña el valor de la diversidad.</p> <p>Está escrito en los programas, pero no así en la práctica. Las carreras son técnicas, reproductivas. No logra transformar a las personas.</p> <p>Siempre hay cabida, no siempre lo escrito se lleva a la realidad. Es deber de los profesores cumplirlo.</p>

	El curriculum tiene muchas asignaturas de matemática, lenguaje, etc. y poco sobre teoría de la persona, filosofía, psicología.
En que asignaturas o ramos se incluyen temas como la conciencia del profesor, su autoconocimiento y la emocionalidad.	<p>Todos los profesores dijeron que estos temas no se incluyen en las asignaturas del curriculum. Lo asocian al área de educación propiamente tal.</p> <p>También lo reconocen asociado a la religión o al cristianismo. Pero tampoco se observa claramente en el resultado de la formación.</p> <p>Existe un sistema que fomenta la competencia y con ello se es poco consciente porque existe desconocimiento de la propia persona. No hay autocrítica.</p> <p>No están definidos. Van adquiriendo mayor conciencia de la profesión, pero la inteligencia emocional no está considerada.</p> <p>Hay conciencia de la diversidad, la emocionalidad también se asocia a la espiritualidad. Pero depende quien les haga clases, si un profesor quiere y le interesa lo hace.</p> <p>Se abordan en los ramos de educación, la conciencia del rol del profesor. Autoconocimiento y emocionalidad no.</p> <p>No tengo certeza, al inicio de la carrera hay algún ramo de orientación y después algo de inteligencia emocional.</p> <p>No, no lo sé. La conciencia se aborda, lo demás no. Al inicio hay algún ramo de desarrollo personal pero mínimo.</p>
En el cuestionario que contestó hacía referencia a estos temas, como los enfrenta.	<p>Los profesores apelan a que en el cuestionario respondieron según lo que podían hacer en clases. Están conscientes de la importancia de los temas y atribuyen a la falta de tiempo que no se pueda realizar más en esta área.</p> <p>La forma de abordarlo es de manera inconsciente.</p> <p>Las metáforas, ejemplos, relatos, ayudan a enfrentar estos temas. La reflexión no siempre es posible, la sociedad pareciera que va por otro lado.</p> <p>Rescatando las experiencias de cada uno. A través de ramo de reflexión pedagógica.</p> <p>La carrera de interculturalidad ayuda a abordar algunos temas como estos.</p> <p>Se rescata desde la experiencia que vive cada uno, no de manera formal.</p> <p>Se aborda de manera superficial, con poca profundidad. Las asignaturas con muy estructuradas, no favorecen estos temas.</p> <p>Lo a bordo de manera transversal. Diálogo con los alumnos.</p>
De opinión o valor	
Cree usted que la formación de la persona es importante para los futuros profesores	<p>Los docentes piensan que sí, que siempre ha sido importante, sólo que en la actualidad no es un tema prioritario en la formación de profesores.</p> <p>Se expresa a través de los valores humanistas cristianos: ética, servicio comunitario. Pero también de manera instrumental.</p> <p>Predominan los valores liberales extremos: el individualismo.</p> <p>La formación de la persona pasa por el profesor, no es intencionado desde la universidad, algunos se preocupan más que otros.</p> <p>Sí, cuesta que se entienda que el profesor debe continuar</p>

	<p>formándose. Falta la parte humana, hay mucho individualismo, faltan competencias blandas.</p> <p>Muy importante, los alumnos llegan con tantas carencias pero las universidades no están muy preocupadas de eso. Hacen algún ramo de orientación al inicio de año.</p> <p>La persona es un ser ético y valórico. Pero la sociedad no ayuda mucho, falta trabajo y preparación de los profesores en esta área.</p> <p>Sí, debería ser el centro. Siempre se lo estamos recordando a los alumnos.</p>
Y existe conciencia de ello.	<p>En general respondieron que no existe plena conciencia de ello. Existe capacidad acrítica entre los profesores. El profesor no pone entre paréntesis sus juicios. Tampoco tiene claro el sentido de la Pedagogía, el telos, el para qué enseñar. El docente no se da cuenta que puede cambiar el destino de los estudiantes, puede ayudar al alumno a mirar el mundo.</p> <p>El propio modelo genera las bases de cambio; sociedad más empoderada. Se le otorga importancia a la persona, pero no desde la acción.</p> <p>Falta más trabajo actitudinal, responsabilidades profesionales. La formación es muy estandarizada. Falta mostrar otras realidades. Falta un modelo más integrador, ya que cada uno hace lo suyo.</p> <p>No, se habla mucho pero no se sabe cómo hacerlo.</p> <p>Creo que no. Hay que estar siempre formando vocabulario, presentación personal.</p>
En qué lugar pone usted la reflexión del propio sujeto.	<p>Importante, sobre todo para los docentes. En las universidades existen asignaturas que promueven la reflexión pero no se logra lo suficiente. Falta de tiempo es una explicación al problema, también un tema metodológico.</p> <p>La reflexión tiene un obstáculo que es el propio docente y su desconocimiento de sí mismo, se ha vuelto instrumental. Se reconoce una parálisis paradigmática entendida como seguir ideas de otros y no propias, sin reflexión. El profesor como reproductor del curriculum y no como generador de él. No es un profesor intelectual, ese profesor está en los libros. No hay teoría que enfoque la práctica. El profesor debería ser un sujeto ontológicamente denso.</p> <p>Es importante pero falta voluntad. Existen espacios de reflexión como los consejos de carrera, pero el discurso no se condice con la práctica.</p> <p>También se habla de parálisis paradigmática, se entiende como que cada uno tiene visión de cómo hacer las cosas. Hay personas con más y con menos disposición.</p> <p>Se dice que los estudiantes de Pedagogía considerando que entran con menores puntajes PSU tienen menos habilidades cognitivas promedio.</p> <p>Existe alienación de los profesores, sólo hacen clases, no se piensa ni reflexiona sobre lo que se hace. Tampoco se piensa como se tributa a la comunidad. El tema de las condiciones laborales y los bajos sueldos, el poco reconocimiento social.</p>

	<p>El ramo de reflexión sobre la práctica ayuda, hacen autocrítica de su trabajo. Pero aún falta.</p> <p>Poca capacidad reflexiva de los estudiantes. No hay autocrítica.</p> <p>Un profesor que reflexiona se puede hacer caro de lo que hace. Se trabaja desde el ámbito profesional pero no persona.</p> <p>Muy relevante, un profesor debe reflexionar para promover cambios en su vida y en su trabajo.</p>	
Cree usted que existan ciertas luces para continuar este camino	<p>Sí, poner la humanidad en el centro.</p> <p>Repensar las mallas curriculares, y el modelo formador.</p> <p>Agregar ramos como inteligencias múltiples.</p> <p>Con un enfoque más integrador.</p> <p>Mayor claridad en lo que queremos formar. Desarrollar empatía y tolerancia.</p> <p>Incorporar psicología, para abordarlo desde el sujeto y no desde la Pedagogía.</p> <p>Sí, el futuro de la sociedad está en juego, debemos hacerlo bien.</p>	
Muchas gracias		

6.4 Grupos Focales

Recordemos que los grupos focales se realizaron a los estudiantes de Pedagogía que estaban en su práctica final, se les denomina “alumnos practicantes”.

A continuación los resultados categorizados de ellos.

Tabla N° 32

Códigos y categorías de los grupos focales

Códigos	Categorías	Código	Subcategorías	Definiciones
CRP	1. Conciencia del rol del profesor	CRP-V	Conciencia del rol del profesor-Vocación.	La conciencia de rol del docente es una construcción social que pone en el centro de la educación al profesor que forma a las futuras generaciones. Está asociado a lo que se denomina vocación. Entendida como el interés y entusiasmo para dedicarse a la Pedagogía.
		CRP-PPV	Conciencia del rol del profesor-Preocupación por la persona y los valores.	Esta construcción social implica que el profesor educa implícitamente en los valores que la sociedad promueve como válidos y aceptados en ella. Se entiende que el ser humano es un ser ético y valórico en sí mismo, desde el momento en que nace y se relaciona con su entorno.
FH	2. Formación Humana	FH-IM	Formación Humana-Importancia	La formación humana contempla una postura del hombre en el mundo: capacidad dialógica, conciencia crítica, que busque la armonía, que legitime al otro, que sepa vivir en sociedad.
		FH-AC	Formación Humana-autoconocimiento del profesor	Dentro de la formación humana está el conocimiento de sí mismo, sólo así es posible humanizar a otros.
		FH-APU	Formación humana-Aporte de la Universidad	Corresponde al aporte que hace a la formación humana la propia universidad que los forma.
CR	3. Conexión con la realidad	CR-U	Conexión con la realidad - y la	La conexión con la realidad se refiere a la relación que existe

			universidad	según el juicio de los estudiantes, entre lo que la universidad enseña y lo que se encuentran cuando egresan y se insertan en el ámbito laboral.
		CR-PP	Conexión con la realidad - y los Planes y Programas	Esta relación con la realidad también incluye la coherencia entre el curriculum que deben poner en práctica en la escuela y la realidad de los estudiantes y de la propia escuela.
DEP	4.Decepción de la profesión	DEP -CTP	Decepción de la profesión- Condiciones de trabajo del profesor	Debido a las condiciones en las cuales los profesores trabajan: muchas horas frente a estudiantes, poco tiempo para planificar y reflexionar sobre la profesión, bajas remuneraciones, realidades complejas de los estudiantes, etc. existe una profunda decepción al iniciar las prácticas en las escuelas. Con un alto número de estudiantes o profesores iniciales que desertan de la profesión.
		DEP-PAP	Decepción de la profesión- Poco apoyo de los profesores	Esta decepción de los profesores lleva a algunos profesionales a perder el entusiasmo por la Pedagogía, lo que los lleva a realizar una mala praxis docente. Entre algunos factores de la decepción también está el poco apoyo del profesor que los guía en su práctica en las escuelas. Estos profesionales por su desencanto no ayudan mucho a los profesores iniciales para que aprendan buenas prácticas..
		DEP-FC	Decepción de la profesión- Falta de competencias	Otra causa de la decepción de la profesión está en que por el poco apoyo de la misma universidad y de la escuela, los estudiantes se sienten abandonados y con la interpretación que son ellos los incompetentes.
EM	5.Emocionalidad	EM-EP	Emocionalidad - En la práctica	La emocionalidad que acompaña a los profesores iniciales en su

				práctica final.
		EM-FE	Emocionalidad- Formación en emocionalidad	La emocionalidad también se aprende. En este contexto, si la universidad aborda de alguna manera este tema.
MCFP	6.Mallas curriculares en la formación de profesores	MCFP-CR	Mallas curriculares en la formación de profesores - Contacto con la realidad	Se determina si las mallas curriculares contemplan temas sobre las realidades complejas que existen en el ámbito educativo y si los futuros profesores lo aprenden.
		MCFP-FV	Mallas Curriculares en la Formación de profesores- Formación valórica	Se determina si en las mallas curriculares, se contempla la formación valórica de los profesores en formación.

Tabla N° 33

Categorización de grupos focales

CÓDIGO	CATEGORÍA	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE DATOS
CRP	Conciencia del rol del profesor	CRP-V Conciencia del rol del profesor-vocación.	<p>El profesor necesita tener vocación. Si no tengo ganas de enseñar no puedo ser profesor.</p> <p>Hay que tener vocación, el ser profesor es muy importante en la sociedad, educa a las futuras generaciones.</p> <p>Educación es servir desinteresadamente a otros. Es una responsabilidad social y hay que tener conciencia de ello.</p> <p>Para mí es también una responsabilidad social. Es educar para la vida. Tiene que ver con transmitir valores.</p> <p>La realidad me ha mostrado el verdadero rol del profesor. Soy un modelo a seguir. El profesor lo hizo, lo dijo....pero ahora el profesor se enfoca sólo en el contenido. El profesor antes se involucraba con el estudiante, pero ahora no lo conoce y no se involucra mucho. No cabe la formación de la persona, el hecho de tener que responder a las notas, a las pruebas nacionales, etc.</p> <p>Ser profesor hoy es una de las profesiones más relevantes, y si nosotros no acompañamos a los niños dejamos cosas importantes afuera.</p>

		<p>CRP-PPV</p> <p>Conciencia del rol del profesor-</p> <p>Preocupación por la persona y los valores</p>	<p>Yo como profesor debo tener la preocupación por la persona. Tengo la responsabilidad de formar a la persona.</p> <p>Lo más importante es la formación de valores.</p> <p>El profesor es integral y debe formar en la integralidad.</p> <p>El tema es ayudarlo más allá de ser estudiante...buscan ayuda en el profesor...es ayudarlo a ser persona.</p> <p>El tema son los valores, llego a enseñar una cosa pero cuando los alumnos se acercan a ti son más cosas que debes saber, eso no te lo enseñan en la universidad y uno lo tiene que aprender en la práctica.</p> <p>Yo llegué a una escuela donde no existía el tema valórico, el respeto, en donde no había solución hacia sus problemáticas de parte de la institución y del profesorado Para mí es también es una responsabilidad social. Es educar para la vida. Tiene que ver con transmitir valores y en eso la universidad es un poco débil. La universidad en la que estudio tiene formación humana muy marcada pero depende de cada profesor. La universidad tiene proyecto cristiano de vida, pero depende del profesor porque no todos le dan el mismo énfasis. La universidad tiene en sus cursos básicos una asignatura de orientación para la vida, además de los cursos de taller pedagógico. Allí nosotros ponemos los temas, pero algunos profesores le dan importancia, pero los demás profesores no.</p> <p>En los talleres pedagógicos se ven algunos problemas con los que uno se encuentra. Pero existe diferencia, allí se puede ver el verdadero sentido de la clase de orientación, los conflictos dentro del curso, la forma de llevar a los estudiantes y que es diferente por ejemplo en Pedagogía media que en básica.</p> <p>El profesor lo hizo, lo dijo....pero ahora el profesor se enfoca sólo en el contenido, el profesor antes se involucraba con el estudiante, pero ahora no lo conoce y no se involucra mucho. No cabe la formación de persona, el hecho de tener que responder a las notas, a las pruebas nacionales, etc.</p> <p>Creo que en este modelo educativo que tenemos, no cabe formar a las personas, esto queda de lado, lo más importante es el contenido.</p> <p>Uno trabaja con personas, no es sólo brazos y cabeza, es también espiritual. Los profesores estamos siendo presionados por muchas cosas.</p> <p>Trabajamos con personas y esas personas no solo</p>
--	--	---	---

			<p>quieren saber cosas, requieren de otras instancias, más humanistas, que se vayan formando como personas integrales.</p> <p>Con algunos profesores uno aprende a ser empático, profesores claves que son referentes y no en cuanto a contenido, si no a la persona.</p> <p>Tiene que ver con ejemplos de los profesores en la universidad, de cómo podemos seguir siendo profesores. Algunos dan buenos ejemplos, otros no. Ejemplos de ser persona.</p> <p>Es complicado porque cada estatus tiene sus carencias, muchas afectivas y humanas. En los colegios pagados y en el sector más bajo tiene también otras necesidades. Los niños son niños.... todos tienen carencias. El problema es cómo abordar esas carencias.</p> <p>Lo esencial es ser multifuncional, no solo en relación con la disciplina, sino también con los valores, respetar, ser tolerantes, manejar las emociones, tener control con nuestros propios cuerpos, saber “agachar el moño” a veces. Yo creo que a veces los profesores “colapsan” debido a la gran cantidad de tiempo que lleva en el rubro.</p> <p>Hay una cosa que se ha perdido mucho es la empatía del profesor hacia los estudiantes, en donde cada estudiante es un ser autónomo y se las debe arreglar solo y si existe alguna problemática hay que hacerse cargo. No sé si los profesores están muy cansados, pero.... hay que hacerse cargo.... no podemos ignorar los problemas de los estudiantes.</p> <p>El profesor debe ser humilde, debe tener la disposición por aprender, en donde en cada momento hay un nuevo aprendizaje, lo que uno aprende en la universidad y colegio es poco, cada estudiante debe aprender. Y es probable que los profesores que recién estén saliendo más adelante también se desmotiven el camino, es como desafío personal en donde no exista una desmotivación o si la hay, saber qué hacer para volver a motivarse.</p>
--	--	--	--

CÓDIGO	CATEGORÍA	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE DATOS
FH	Formación Humana	FH-IM Formación Humana-Importancia	<p>La formación humana es un ramo de psicología en donde yo esperaba que abordaran estos temas, pero no es así, nos enseñan teorías. Yo esperaba que viéramos valores, y poder potenciar los talentos. Pero este ramo no llenó las expectativas que yo tenía.</p> <p>Yo también tuve un ramo de formación humana, relacionada con psicología, que no tenía relación con formación humana en sí, no tuvo coherencia con las expectativas, además la profesora no era para nada empática. En realidad ese ramo no fue ayuda porque uno espera otra cosa por el nombre, de hecho lo veo como relleno.</p> <p>Yo no tuve este ramo y no me acuerdo si vi algo parecido porque creo que es relleno en las mallas.</p> <p>Uno debe buscar el equilibrio para encontrar la tranquilidad de los estudiantes.</p> <p>Bueno hay que buscar el equilibrio. Es una práctica de ensayo y error. Si uno lo hace mal, aprende. Uno se ve exigido, pero si uno pudiera ver que le pasa a cada niño.</p> <p>La idea no es sólo pasar contenidos por pasar....no, hay que levantar contenidos desde los estudiantes. Por ejemplo, que pasa con aquellos que no quieren ir a la escuela...niños que pierden el foco, no saben por qué van a la escuela.</p>
		FH- AC Formación Humana- autoconocimiento del profesor	<p>Sí, es muy importante, en la medida que me conozco soy capaz de empatizar con el otro, porque la persona actúa de tal forma....si estamos formando personas, entonces yo también soy persona....si yo no me conozco mi relación con los superiores, como esperaré que tenga buena relación un alumno conmigo...Es muy relevante para ser un buen profesor. Si uno no se conoce en lo emocional entonces como se puede hacer.</p> <p>Es necesario entender la mínima parte de uno mismo. Evitar caer en experiencias paralizantes con los niños, la forma como uno llega a la sala...como te presentas en la sala con los niños, si llegas como la mala, muy simpática, etc....</p> <p>La universidad ayuda poco al autoconocimiento, teóricamente fue muy básico: yo como hermano tengo más formación. Por qué actuamos como actuamos, esa parte es muy débil.</p> <p>En realidad para mí es poca la ayuda de la universidad para auto conocerme. Quizás los mismos profesores</p>

			<p>que nos hacen clases no profundizaron en eso.</p> <p>En mi comunidad religiosa me ha ayudado a auto conocerme, pero la universidad un poco menos.</p> <p>En lo personal muy poco lo que hizo la universidad en ese sentido, tuvimos un primer curso de identidad profesional. Un profesor nos hizo entrevista personal y eso es bueno. Se preocupó de saber cómo estábamos, qué estábamos viviendo en ese momento. Mucha lectura y teoría y poca relación con la práctica.</p> <p>La universidad no fue influyente en mí como persona durante estos 5 años. Yo siempre fui católico, entonces la universidad lo ha fortalecido pero es en base a eso. Yo quiero cambiar la educación y debe ser desde la base. Yo entre muy chico a básica, iba a estudiar primero media, pero como me importaba comenzar desde la base, me quedé. Y no me he arrepentido. Y aunque se gane poco, esto me hace feliz.</p> <p>Cuando uno entra a la universidad es un niño todavía. Cuesta creerse el cuento como profesor. Igual influye hartito.</p>
FH	Formación Humana	FH-APU Formación humana Aporte de la Universidad.	<p>Poco. No quiero ser como los profesores de la Universidad poco empáticos, en donde estos se desligan de sus estudiantes y sin preocuparse de las problemáticas que van surgiendo. Yo no quiero ser como ellos, hablan mucho pero el ejemplo que dan no es el mejor.</p> <p>La universidad como institución no aporta mucho, pero a veces algunos pocos profesores aportan algo...dependiendo de la experiencia. En donde prima lo económico, porque les interesa que les pague la mensualidad....pero hay excepciones en donde sí hay profesores que se preocupan. Se preocupan de pasar solo el contenido. Se les olvida que están formando profesores no historiadores y geógrafos, ellos no son profesores. En donde uno se enriquece es en la práctica. La institución en si aporta muy poco.</p> <p>Las clases que tienen relación con los ramos de educación también prima la teoría no hay reflexiones hacia la práctica pedagógica.</p> <p>En mi universidad uno dice que se privilegia lo pedagógico más que disciplinario, pero en los ramos de educación nos enseñan esas teorías que son perfectas pero no resultan en la práctica, entonces no se muestra la realidad a la que nos vamos a enfrentar. Cuando yo supe a lo que me iba a enfrentar no fue en una clase fue sólo una conversación con un profesor.</p>

			<p>No hay formación humana.</p> <p>Tenemos un curso de proyecto cristiano que es a principios de la carrera, y es muy apresurado, debería ser más tarde, cuando ya supiéramos de que se trata verdaderamente el ser profesor.</p> <p>La universidad tiene una visión y misión muy marcada en el papel, se escucha bonito, pero la visión y misión es que no baja al aula, se pierde, queda en el papel, pero no se logra en la experiencia. A mi parecer no llega, se pierde. Con ciertos profesores eso se hace real, pero no en todos.</p> <p>En la universidad hay profesores que no están en aula muchos años, y nos dicen que podemos llegar con ciertas estrategias, pero en el aula no funcionan.</p> <p>Con algunos profesores uno aprende a ser empático, profesores claves que son referentes y no en cuanto a contenido, sino a la persona.</p> <p>Tiene que ver con ejemplos de los profesores en la universidad, de cómo podemos seguir siendo profesores. Algunos dan buenos ejemplos, otros no. Algunos son ejemplos de ser persona.</p> <p>La universidad es sólo la base inicial de mi formación, entrega una sola herramienta pero no puede abarcar todo. La capacidad de ver mi error....en eso me ayuda la universidad....a ser autocrítico. Los contenidos están en internet pero la importancia de ser crítico en mi propia práctica.</p> <p>Lo bueno es que nosotros tenemos prácticas tempranas y ya en el segundo año estamos en escuelas. Esas intervenciones son muy buenas para conocer la realidad.</p> <p>La universidad potencia el desarrollo de ciertas habilidades como la creatividad, la innovación....se mencionan pero no se trabaja, igual no con todas las herramientas. Es complicado abordarlo de forma profunda. Van a esto, y se van a encontrar con estas dificultades, etc...es tan amplio que no se puede abordar de forma profunda. Es una panorámica de lo que te vas a encontrar, pero queda en la panorámica.....por ejemplo, el tema de las necesidades educativas especiales, uno no sabe cómo abordarlas, aunque nos enseñan ciertas cosas, pero son insuficientes.</p> <p>Ese intento de acercarnos la práctica se hace....pero la realidad es más dura que la ficción. Está el intento, la inquietud....pero es complicado.</p> <p>La universidad ayuda poco al autoconocimiento, teóricamente fue muy básico: yo como hermano</p>
--	--	--	--

			<p>tengo más formación. Por qué actuamos como actuamos, esa parte es muy débil.</p> <p>En realidad para mí es poca la ayuda de la universidad para auto conocerme. Quizás los mismos profesores que nos hacen clases no profundizaron en eso.</p> <p>En mi comunidad religiosa me ha ayudado a auto conocerme, pero la universidad un poco menos.</p> <p>En lo personal muy poco lo que hizo la universidad en ese sentido, tuvimos un primer curso de identidad profesional. Un profesor nos hizo entrevista personal y eso es bueno. Se preocupó de saber cómo estábamos, qué estábamos viviendo en ese momento. Mucha lectura y teoría y poca relación con la práctica.</p> <p>La universidad no fue influyente en mí como persona durante estos 5 años. Yo siempre fui católico, entonces la universidad lo ha fortalecido pero es en base a eso. Yo quiero cambiar la educación y debe ser desde la base. Yo entre muy chico a básica, iba a estudiar primero media, pero como me importaba comenzar desde la base, me quedé. Y no me he arrepentido. Y aunque se gane poco, esto me hace feliz.</p> <p>Cuando uno entra a la universidad es un niño todavía. Cuesta creerse el cuento como profesor. Igual influye hartito.</p>
--	--	--	---

CÓDIGO	CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍAS	UNIDADES DE DATOS
CR	Conexión con la realidad	CR-U Conexión con la realidad y la universidad	<p>No hay un apoyo de forma que nos “tiran” a la práctica. No hay una orientación hacia la realidad, en donde no hay una relación con la teoría- práctica. No hay teóricos profesores, sino de otras disciplinas, además no están actualizadas, en conjunto con esto no hay conexión con la realidad.</p> <p>A los practicantes nos tira a los colegios. No está el apoyo constante hacia nosotros. Claro que están preocupados de las notas, pero no nos preparan para enfrentar la realidad. Otra cosa importante es la teoría y la práctica. Las vivencias, decirnos lo que va a pasar en las escuelas. La universidad se enfoca en lo teórico, porque si me preguntan dónde he aprendido más ha sido este año en el colegio no en la universidad. Qué pasa si estoy haciendo una clase y los niños se ponen a pelear, como reacciono??, eso no lo muestra la universidad.</p>

			<p>La realidad es desafiante, uno sale de la universidad y cuando llega a la sala de clases se encuentra con otra realidad.</p> <p>Yo creo que algunas cosas no llegan al aula, falta un poco de contexto.....uno ve la parte teórica pero cuando llego al colegio veo otra cosa. La universidad te lleva por aquí pero la práctica te lleva a encaminarte por otro lado....En la universidad te enseñan un contexto pero la práctica no. Transferir hacia otro contexto es complejo.</p> <p>Un contexto entrega la universidad y otro es la escuela. El ideal que nos da la universidad no es tal en la escuela. El sistema uno no sabe si unirse o ir en contra del sistema.</p> <p>Lo que la universidad pide, lo que la escuela quiere o lo que yo quiero. Pregunta, para que uno está trabajando con los estudiantes?. Para qué le sirve a ellos en la vida real. Yo intento explicar cuál es el sentido de las matemáticas...tratar de explicarles a través de la realidad. Cuando van a comprar por ejemplo. Y la necesidad de saber multiplicar, sumar, etc. que el contenido le sirva para la vida.</p>
		CR-PP Conexión con la realidad y los Planes y Programas	<p>Los planes y programas no se condicen con la realidad del establecimiento, en donde no siempre están todos los recursos que se necesitan para aplicar alguna actividad. No existen recursos para los profesores para poder desarrollar bien la disciplina. Los planes son para una clase perfecta y no en todos los colegios están los recursos.</p> <p>El tema es que los estudiantes son todos distintos y que se debe introducir la materia a los "40" estudiantes si todos tienen estilos distintos. Y eso se ve recién en la práctica, no antes</p>

CÓDIGO	CATEGORÍA	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE DATOS
DECP	Decepción de la profesión	DECP -CTP Condiciones de trabajo del profesor	<p>Las condiciones de trabajo a veces decepcionan.</p> <p>A mí me gustaba el inglés, me gustaba mucho, luego me decepcioné justamente cuando entré a la práctica. Son muchas responsabilidades.</p> <p>Viene la decepción con las situaciones que van ocurriendo día a día y de esta forma también se va sobrellevando en el sentido de que los estudiantes van retribuyendo de forma positiva.</p> <p>La familia le da mucha carga al profesor. Se desliga.</p> <p>Al profesor le afecta en su trabajo.</p> <p>A veces somos psicólogos, madres, padres.</p> <p>Uno trabaja con personas, no es sólo brazos y cabeza, es también espiritual. Los profesores estamos siendo presionados por muchas cosas.</p> <p>Uno se encuentra con profesores desanimados, agobiados, es una realidad muy compleja, todo el día en un colegio es demasiado. Se está contribuyendo al desarrollo de los niños, y el nivel de estrés de los niños también es alto, esto de la jornada escolar completa agobia a los niños y a los profesores.</p> <p>Uno tiene que dar respuesta, uno se ve exigido. Si los niños están exigiendo la respuesta uno tiene que ser fiel a esa respuesta, una palabra de aliento, uno debe buscar el equilibrio para encontrar la tranquilidad de los estudiantes.</p> <p>Existe presión sobre el profesor por mostrar resultados. Si uno no muestra resultados, inmediatamente hay problemas. Y la formación de los niños es larga y no se ven resultados inmediatos.</p> <p>La profesión es difícil, compleja, son muchas las cosas que debemos preocuparnos. Me decepcionaron primero, las condiciones laborales del profesor.</p> <p>También me decepcionó ver tantos niños que no les interesa nada y uno se esfuerza tanto...además profesores que los tratan mal por su condición de pobreza.</p>
		DEP-PAP Poco apoyo de profesores	<p>Yo pensaba...esta profesora trata tan mal a los niños, los hacía llorar porque no hablaban inglés, y después yo era todo lo contrario....si esta profesora es mala...yo me puse buena con ellos, para contrarrestar...</p> <p>Lo mismo ocurre con los profesores de la</p>

			<p>Universidad en donde esto también decepciona ya que nos dejan “solos”. Nos dicen en la universidad arréglatelas solos. Entonces a uno le dan ganas de salir para no ser como ellos ...</p> <p>Yo en mi práctica tuve poco apoyo de mi profesor mentor del establecimiento, en donde el profesor establecía que ir al colegio era ir a una “cárcel”.</p> <p>Poco apoyo de mi profesor mentor. Lo que pasa es que mi profesor tenía bastante edad y ya estaba desmotivado, para él era como ir a una cárcel y cuando salía del colegio era como liberarse. Y ya no tenía las ganas o las mismas ganas de antes.</p> <p>Vemos que los profesores mentores están decaídos, hay cosas que pasan por alto, se olvidan de temas importantes de los niños.</p>
		DECP-FC Falta de competencias	<p>...niños que tiene problemas con las drogas, tiene muchos problemas en sus casas, a veces llegaban drogados a la sala de clases..... Me dijeron que no me preocupara porque me iba a encontrar con estos casos y gran cantidad de realidades. Y yo me sentí que no tenía las habilidades para ser profe y ellos me dijeron que no me criticara tanto, que lo aprendería con el tiempo. Y nunca perdí la fe que yo podía hacer algo por ellos.</p> <p>Lo mismo ocurre con los profesores de la Universidad en donde esto también decepciona ya que nos dejan “solos”. Nos dicen en la universidad arréglatelas solos. Entonces a uno le dan ganas de salir para no ser como ellos...</p> <p>En el fondo uno debe adaptarse al contexto. También existe la decepción en este aspecto por lo que piden en la universidad en donde no se condice con la realidad. Te pide cosas imposibles de realizar, como hacer toda la clase en inglés en escuelas en que los niños no saben y tiene distintos niveles. Uno sale de la U pensando cosas que no son. A veces los autores no sirven para nada en la sala de clases.</p> <p>Ser profesor hoy en Chile no es fácil, es un gran desafío. Existen profesores jóvenes que ya están desencantados.</p> <p>Yo me decepcioné muchas veces de mí, esa emoción me acompañó, pero uno aprende que las cosas no pueden resultar a la primera. También los alumnos han sido mis maestros, también he aprendido de ellos.</p>

CÓDIGO	CATEGORÍA	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE DATOS
EM	Emocionalidad	EM-EP Emocionalidad en la práctica	<p>Nervios, la emoción-cariño de los niños, a veces soledad.</p> <p>Alegría con los niños, por un rato se me va la decepción.</p> <p>Nervios, acompañado con la inseguridad debido a pocas prácticas, y nervios ya que sentía que no sabía nada de nada y sentía que no me iba a salir la voz, siempre cuestionándose el quehacer docente. Me preguntaba si esto va a ser para toda la vida....</p> <p>Cuando los niños saben mucho a uno les da nervio.</p> <p>Decepción, cuando las clases no funcionan yo me cuestiono la vocación, eso de a poco va pasando a medida que uno siga haciendo clases.</p> <p>Yo me decepcioné muchas veces de mí, esa emoción me acompañó, pero uno aprende que las cosas no pueden resultar a la primera. También los alumnos han sido mis maestros, también he aprendido de ellos.</p>
		EM-FE Formación en emocionalidad	<p>A mí se me ha hecho fácil porque conozco el colegio, la empatía me ayuda. Pero la primera clase fue terrible, fue la peor, los niños sabían más que yo....descubrí que tenía que estudiar antes de ir a la clase. Tuve que crear algunas estrategias para que mi parte emocional también saliera bien de la clase. Buscar el equilibrio.</p> <p>En cada práctica se ve la emocionalidad del profesor. En la formación de la Pedagogía en religión y orientación, como que se ve más. Pero en las otras carreras no. A veces es externo al aula. En conversaciones informales.</p> <p>Dependiendo del docente. Un profesor trabajaba la emocionalidad en forma distinta. En la universidad depende del profesor. Tiene que ver mucho la forma como para poder conocer a los estudiantes.</p> <p>Si uno se da el trabajo de conocer a los estudiantes, pero y después qué?, que hago con eso?. Falta tiempo para trabajar con ello.</p> <p>Si uno no se conoce en lo emocional entonces como se puede hacer.</p> <p>Reformular las mallas pedagógicas, en donde existan prácticas más tempranas. Dejar la teoría de lado. Más contacto con la realidad, para tomar decisiones de seguir o no en esto.</p>

			<p>Quitar teoría y agregar realidad. “Nos tienen cuatro años que la teoría si se aplica la realidad”, menos relleno. Ramos que enseñen lo administrativo (rellenar libros), leyes educativas y la atención de apoderados.</p> <p>Ir recabando experiencias que nos formen y nosotros transmitir las a los niños., inglés y mapuzungún optativo. Lengua originaria que tenemos poco acceso y muy limitada. Más conocimiento de la cosmovisión y cultura mapuche y otras culturas. Es decir, más cerca de la realidad diversa de las escuelas.</p> <p>Depende de los tipos de profesores con lo que nosotros nos estamos formando. Bajar la misión y visión de la universidad. Que todos vayan hacia el mismo lado que no una profesora nos trate mal y otros no. Que nos den las mismas herramientas.</p> <p>Muchas veces vamos a prácticas y los profesores que vamos a observar son muy distintos a los que ellos quieren formar, profesores que no están de acuerdo a lo que nos están formando. Hay buenos profesores mentores pero no están de acuerdo al enfoque que nos forman a nosotros....por ejemplo, nunca he visto una clases constructivista.....</p> <p>Es muy vaga la formación didáctica del contenido, no sabemos la secuencia para ordenar ese contenido y poder enseñarlo. Los programas vienen tan estructurados que no dan lugar a otras cosas.</p> <p>Más formación valórica para trabajar con niños y padres. Que te enseñaran a tener la cercanía con los apoderados. Uno tiene estudiantes que no hablan y si uno habla con los apoderados te dicen que es así, no me enseñaron a trabajar con los padres. De qué forma uno trabaja con eso.</p> <p>Algo más transversal, vemos la persona con Piaget...etc. pero no le damos relevancia hasta que estamos en niveles superiores,....quizás la transversalidad, en los talleres pedagógicos se podrían tratar, incluirlos en orientación. Los talleres están muy marcados, quizás ir haciendo la conexión, retomar lo diferencial, la interculturalidad, etc....</p> <p>Como el profesor trabaja con el diferente en la sala de clases, encontramos otra realidad en la escuela, pero si tengo dos niños que son de otra</p>
--	--	--	---

			<p>nacionalidad, como me aproximo a esa diferencia. El ramo de diferencial se enfoca de otra manera, no sirve, son muchas necesidades del mundo actual. En la universidad se trabaja con la interculturalidad pero no de otras que no sea la mapuche. La universidad lo dice pero no lo hace....</p> <p>Lo emocional se podría abordar transversalmente, se podría trabajar temas de alumnos que no le gusten las matemática, por ejemplo.</p> <p>Agregaría trabajo con la familia, como cada niño tiene un mundo distinto,en orientación se ve bulling, y otras cosas, pero no sé cómo tratar la reunión de apoderados....como lo puedo hacer.....</p> <p>Necesidades emocionales, también es algo diferente. Nuestra formación está enfocada dentro de los centros de práctica y dentro de las aulas. No hay invitaciones a congresos, etc. no se abren espacios....cuales están siendo las demandas a nivel educacional nacional o internacional...</p> <p>Creo que si nosotros no somos personas equilibradas emocionalmente no podemos ayudar a los niños....y quien nos enseña eso?</p>
--	--	--	--

CÓDIGO	CATEGORÍA	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE DATOS
MCFP	Mallas curriculares en la formación de profesores	MCFP- CR Contacto con la realidad	<p>Reformular las mallas pedagógicas, en donde existan prácticas más tempranas. Dejar la teoría de lado. Más contacto con la realidad, para tomar decisiones de seguir o no en esto.</p> <p>Quitar teoría y agregar realidad. “Nos tienen cuatro años que la teoría si se aplica la realidad”, menos relleno. Ramos que enseñen lo administrativo (rellenar libros), leyes educativas y la atención de apoderados.</p> <p>Ir recabando experiencias que nos formen y nosotros transmitirlos a los niños., inglés y mapuzungún optativo. Lengua originaria que tenemos poco acceso y muy limitada. Más conocimiento de la cosmovisión y cultura mapuche y otras culturas. Es decir, más cerca de la realidad diversa de las escuelas.</p> <p>Depende de los tipos de profesores con lo que nosotros nos estamos formando. Bajar la misión y visión de la universidad. Que todos vayan hacia el mismo lado que no una profesora nos trate mal y otros no. Que nos den las mismas herramientas.</p>

			<p>Muchas veces vamos a prácticas y los profesores que vamos a observar son muy distintos a los que ellos quieren formar, profesores que no están de acuerdo a lo que nos están formando. Hay buenos profesores mentores pero no están de acuerdo al enfoque que nos forman a nosotros....por ejemplo, nunca he visto una clases constructivista.....</p> <p>Es muy vaga la formación didáctica del contenido, no sabemos la secuencia para ordenar ese contenido y poder enseñarlo. Los programas vienen tan estructurados que no dan lugar a otras cosas.</p>
		<p>MCFP- FV</p> <p>Mallas Curriculares en la Formación de profesores- Formación valórica</p>	<p>Más formación valórica para trabajar con niños y padres. Que te enseñaran a tener la cercanía con los apoderados. Uno tiene estudiantes que no hablan y si uno habla con los apoderados te dicen que es así, no me enseñaron a trabajar con los padres. De qué forma uno trabaja con eso.</p> <p>Algo más transversal, vemos la persona con Piaget...etc. pero no le damos relevancia hasta que estamos en niveles superiores,....quizás la transversalidad, en los talleres pedagógicos se podrían tratar, incluirlos en orientación. Los talleres están muy marcados, quizás ir haciendo la conexión, retomar lo diferencial, la interculturalidad, etc....</p> <p>Como el profesor trabaja con el diferente en la sala de clases, encontramos otra realidad en la escuela, pero si tengo dos niños que son de otra nacionalidad, como me aproximo a esa diferencia. El ramo de diferencial se enfoca de otra manera, no sirve, son muchas necesidades del mundo actual. En la universidad se trabaja con la interculturalidad pero no de otras que no sea la mapuche. La universidad lo dice pero no lo hace....</p>
		<p>MCFP- EE</p> <p>Mallas curriculares en la Formación de Profesores- Educación Emocional</p>	<p>Lo emocional se podría abordar transversalmente, se podría trabajar temas de alumnos que no le gusten las matemática, por ejemplo.</p> <p>Agregaría trabajo con la familia, como cada niño tiene un mundo distinto,en orientación se ve bullying, y otras cosas, pero no sé cómo tratar la reunión de apoderados....como lo puedo hacer.....</p> <p>Necesidades emocionales, también es algo diferente. Nuestra formación está enfocada dentro de los centros de práctica y dentro de las aulas. No hay invitaciones a congresos, etc. no se abren</p>

			<p>espacios....cuales están siendo las demandas a nivel educacional nacional o internacional...</p> <p>Creo que si nosotros no somos personas equilibradas emocionalmente no podemos ayudar a los niños....y quien nos enseña eso?</p>
--	--	--	--

6.5 Resultados de la búsqueda y descripción de las mallas curriculares con que se forman los profesores

En la ciudad de Temuco (Chile), son varias las universidades las que forman profesores de distintas asignaturas: lenguaje, matemática, historia, ciencias, inglés, educación física, educación multicultural. También tanto en niveles de educación básica como enseñanza media.

Para este estudio se seleccionaron tres de ellas que son las que concentran mayormente estas carreras y un número importante de estudiantes.

El objetivo fue analizar los itinerarios formativos de los profesores en su educación inicial, al ingresar a alguna carrera de Pedagogía, hasta que se insertan en las escuelas a modo de práctica profesional.

Para efectos de esta investigación se tomaron carreras de Pedagogía que eran coherente con los estudiantes con los cuales se realizaron los grupos focales. Así mismo, de acuerdo a los docentes entrevistados.

Esta información se obtuvo de las páginas web de los respectivos centros educativos.

A continuación una síntesis de las mallas curriculares de estas 3 universidades.

Tabla N° 34

Malla curricular universidad N° 1

Profesores de Enseñanza Media	
Duración de la carrera	10 semestres
Perfil del egresado	La carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales conjuga la teoría disciplinar con experiencias en contextos reales representadas en prácticas tempranas, intermedias y finales, promoviendo la mirada crítica y reflexiva de la realidad desde el enfoque de las ciencias de la educación y las disciplinas sociales, para investigar y construir los medios que le permitan conocerla y enseñarla.
Campo ocupacional	Establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares desde 7º a 8º de Enseñanza Básica y de 1º a 4º de Enseñanza Media; instituciones de educación superior del sistema público y/o privado, centros de formación técnica, institutos profesionales, unidades técnico pedagógicas, entre otras.
Competencias del	Profesional con competencias para diseñar, implementar y evaluar

egresado	procesos educativos que posibiliten el aprendizaje de la historia, la geografía, las ciencias sociales, la ciudadanía y el desarrollo personal en estudiantes de séptimo básico a cuarto año de enseñanza media.
Cantidad de ramos por semestre	5 o 6 asignaturas o ramos.
Total de ramos en la carrera	48

Fuente: <http://www.uct.cl/facultad/educacion/>

Tabla N° 35

Desglose de ramos universidad N° 1

Semestre	Ramos de Pedagogía	Ramos de la especialidad	Nivelación	Otros...
1° semestre	1	2	1	2 (Aprendizaje Humano y Proyecto Cristiano, la vida).
2° semestre	3	2	1	-
3° semestre	1	4	-	1 electivo
4° semestre	2	4	-	1 electivo
5° semestre	1	4	-	1 electivo
6° semestre	2	3	-	1 electivo
7° semestre	3	3	-	-
8° semestre	1	5	-	1 (Ética Profesional)
9° semestre	Internado pedagógico			
10° semestre	Internado pedagógico			
Total	11 Excluye el internado	27 Excluye el internado	2	-

Tabla N° 36

Malla curricular universidad N° 2

Enseñanza Media	
Duración de la carrera	9 semestres
Perfil del egresado	<p>El (la) profesor (a) de Pedagogía en Educación Física conoce y domina los núcleos temáticos planteados en la matriz curricular del subsector, implícito en el plan de estudios de la carrera, en particular los referidos a salud y calidad de vida, juegos pre deportivos y deportes, y actividades motrices en el medio natural. Posee, además, el manejo técnico para transformar el conocimiento disciplinar en un conocimiento enseñable.</p> <p>Su formación profesional se articula sobre la base de la innovación y creatividad desde la Educación Física, para producir impacto en los distintos grupos socioculturales donde le corresponde actuar. Selecciona y aplica principios, métodos y técnicas para llevar a cabo el proceso educativo en los diferentes niveles educativos del contexto escolar. Demuestra conocimientos sobre la didáctica de los deportes y su relación con las ciencias biológicas y pedagógicas. Paralelamente, es capaz de organizar e implementar propuestas deportivas y recreativas que surjan de la comunidad.</p>
Campo ocupacional	Dada la formación técnico-metodológica, nuestros egresados se encuentran aptos para ejercer labores docentes en establecimientos educacionales de enseñanza básica y media, instituciones deportivas, gimnasios, y además desarrollar el ejercicio libre de su profesión como preparadores físicos de diferentes grupos etáreos.
Competencias del egresado	No se explicita
Cantidad de ramos por semestres	6 o 7 asignaturas o ramos
Total de ramos en la carrera	53

Fuente: <http://admision.uaautonoma.cl/facultades/facultad-de-educacion/pedagogia-en-educacion-fisica/>

Tabla N° 37

Desglose de ramos universidad N° 2

Semestres	Ramos educación	Ramos de la especialidad	Nivelación	Otros...
1° semestre	2	4	1 (Comprensión oral y escrita)	
2° semestre	3	4	-	-
3° semestre	3	3	1 Inglés	-
4° semestre	3	4	-	-
5° semestre	3	4	-	-
6° semestre	3	3	-	1 (Formación Ética)
7° semestre	4	2	-	1 (Responsabilidad Social)
8° semestre	2 Incluye práctica profesional	-	-	-
9° semestre	2 Incluye práctica profesional	-	-	-
Total	23 Excluye la práctica	24 Excluye la práctica	2	2

Tabla N° 38

Malla curricular universidad N° 3

Enseñanza Media	
Duración de la carrera	10
Perfil del egresado	La Carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica forma profesionales para la Educación Media chilena en la especialidad de Ciencias Sociales. En el transcurso de los diez semestres que dura la Carrera, el alumno recibe una formación integral en Historia, Geografía y Pedagogía, hecho que lo capacita para educar a los jóvenes chilenos de cualquier región del país, especialmente de La Araucanía y Sur de Chile. Esta formación pretende, además, preparar un profesional dúctil y versátil que pueda adaptarse y manejarse con propiedad en el campo de la Educación, la Historia, la Geografía (y las Ciencias Sociales en general), disciplinas de tanta trascendencia en el mundo actual para el desarrollo sostenible local, regional, nacional y global.
Campo ocupacional	El Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica puede desempeñarse como profesor de Historia y Ciencias Sociales en Educación Media y municipalizada; profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica en Enseñanza Media; como también en ámbitos de gestión educativa y

	asesorías culturales.
Competencias del egresado	No se explicita
Cantidad de ramos por semestre	6 ramos o asignaturas
Total de ramos en la carrera	48

Fuente: <http://www.ufro.cl/>

Tabla N° 39

Desglose de ramos universidad N° 3

Semestres	Ramos educación	Ramos de la especialidad	Nivelación	Otros...
1° semestre	1	5	Inglés	-
2° semestre	1	5		-
3° semestre	1	5		-
4° semestre	1	5		-
5° semestre	1	5		-
6° semestre	2	4		-
7° semestre	2	4		-
8° semestre	2	4		-
9° semestre	Práctica Profesional			-
10° semestre	Práctica Profesional			-
Total	11 Excluye la práctica profesional	37		

Se puede observar en las mallas curriculares, que tanto el perfil del egresado como las competencias del mismo, están asociadas a características de tipo técnico. Se centra en saberes de la respectiva asignatura, asociado a algunas competencias genéricas como creatividad, el juicio crítico, profesionales reflexivos. Tienen alrededor de cinco a siete ramos por semestre.

Tienen, durante todo el tiempo de duración de la carrera, aproximadamente 46 ramos de la especialidad y 16 ramos asociados a la Pedagogía.

Incluyen otros ramos, como: Aprendizaje humano, proyecto cristiano, ética profesional, responsabilidad social, inglés. Muchos de ellos en los primeros años de formación.

Lo anterior, lo reafirma la literatura. Escudero (2009) habla de una fractura entre lo que propone el currículo y lo que sucede en la realidad y que los profesores enfrentan.

No es fácil la creación de programas y mallas curriculares que puedan sostener coherente y articuladamente la cantidad y diversidad de conocimientos que en la actualidad debería manejar un profesor. Escudero (2009), lo divide a lo menos en tres áreas: de carácter cognitivo, de carácter personal y de carácter social. El tema complejo es como ordenar dentro de cada una de ellas la complejidad del proceso de aprendizaje y posterior enseñanza. Se asume que lo cognitivo contiene lo específico de la profesión: planificación, evaluación, contenidos de la disciplina. Lo personal condensa la reflexión, la evaluación de su propio trabajo, el sentido de la profesión. Mientras que lo social, dice relación con el trabajo con otros y la convivencia que establece en y para la comunidad que es la escuela y su entorno. Son por cierto, estas dos últimas áreas las más débiles encontradas en las mallas curriculares analizadas.

Sabemos que la democratización de la sociedad y el acceso universal a la educación, hace que exista una heterogeneidad de estudiantes que hace 20 años no estaba y que sin lugar a dudas, deja a los docentes con pocas herramientas para enfrentar un escenario de suyo complejo.

Por su parte, los aprendizajes de los estudiantes son demasiado desafiantes, desde el desarrollo de habilidades cognitivas, con procedimientos y actitudes que en los planes y programas se trabajan de manera transversal y con un fuerte componente experimental por parte de los estudiantes, siendo el constructivismo la base de la concepción curricular.

Lo anterior, de hecho provoca una profunda frustración en el docente, sin tener las condiciones adecuadas para propiciar estos tipos de conocimientos.

Respecto de la importancia de lo que se le enseña a los profesores en su formación inicial, existen consenso que “Los contenidos con los que se prepara al profesorado, los aprendizajes que logran con la formación y las oportunidades y condiciones con que cuentan para ir desarrollando sus concepciones y capacidades (metodologías y actividades, etc.), son tres componentes esenciales de

cualquier plan de formación (Cochran Smith, Zeichner y Fries, 2006; Esteve, 2001, 2006; Marcelo, 2005). (Escudero, 2009: 85).

Es importante agregar que dentro de los contenidos que los profesores deben aprender en su formación es la investigación de su propia práctica. Como dice Escudero (2009) convertir su propio trabajo en objeto o contenidos de revisión.

7.INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Categoría 1: Conciencia del rol del profesor (CRP)

Esta categoría nace para conocer la opinión de los estudiantes respecto de la conciencia del rol del profesor en la sociedad, de hecho los estudiantes de Pedagogía atribuían una importancia fundamental al “ser profesor”, permaneciendo aún la visión del docente como ejemplo a seguir. Algunos textos extraídos de las respuestas de los estudiantes:

“Educar es servir desinteresadamente a otros. Es una responsabilidad social y hay que tener conciencia de ello”

“La realidad me ha mostrado el verdadero rol del profesor. Soy un modelo a seguir. El profesor lo hizo, lo dijo....”

“Ser profesor hoy es una de las profesiones más relevantes, y si nosotros no acompañamos a los niños dejamos cosas importantes afuera”

En el caso de los profesores, tomando en consideración los resultados del cuestionario y específicamente en las afirmaciones sobre el constructo conciencia, “la conciencia del ser docente”, tuvo un promedio de 3,1. La afirmación de “reflexionar sobre el ser docente” alcanzó un 3,5, lo que demuestra que los profesores lo abordan en sus clases, y coincidieron en la importancia asignada al rol del docente en la sociedad.

Sin embargo, en la entrevista en profundidad no queda tan claro. Algunos profesores lo asocian a las asignaturas de educación, pero no existe un reconocimiento en primera persona para abordar la conciencia del rol del profesor. Opiniones como:

“El tema son las condiciones, la vocación en profesores son muy pocos. Existen bajos puntajes, el estatus y el reconocimiento, en el mercado es el más bajo”.

“Imagino que en los ramos de Pedagogía, tengo entendido que en algunos talleres reflexionan sobre el rol del profesor”.

Pero, la mayoría de los profesores en sus relatos dan cuenta de la poca conciencia que tienen los docentes y por ende los estudiantes, cuando se refieren al tema:

“Existe una capacidad acrítica de los profesores pero en general de los profesionales. Incapacidad que tenemos para dejar entre paréntesis nuestros juicios y nuestras creencias. No hay capacidad para pensar críticamente y lograr que el sujeto piense. La conciencia que la Pedagogía está en la enseñanza y que el profesor pueda ser imitable. Que se pueda hacer modelaje. Esto pasa por la ausencia de libertad por eso no se puede avanzar. El profesor no tiene claro el telos de la Pedagogía, para qué enseñar, más teleológica...para qué enseñar: para conservar la república, para activar cognitivamente al sujeto...para qué enseñar...no está tan claro”.

“El profesor no se da cuenta que puede modificar el destino del alumno”.

Según Pinto (2008), la “posibilidad de creerse actor social”, es uno de los factores que influyen en el mayor o menor grado de libertad del docente. Por lo cual, en nuestro modelo educativo el profesor se constituye en un mero operador del curriculum, además de la escasa valoración social, limitado de libertad, tenemos un profesor también menos consciente de su rol, aun cuando en el relato colectivo se valore como tal.

Sub-categoría 1.A: Consciencia del rol del profesor- Vocación (CRP-V)

El alumno de Pedagogía, en el discurso, es consciente del rol social del profesor y lo relaciona con la vocación:

“El profesor necesita tener vocación. Si no tengo ganas de enseñar no puedo ser profesor”

“Hay que tener vocación, el ser profesor es muy importante en la sociedad, educa a las futuras generaciones”

Recordemos que dentro de la propia identidad del profesor se advierte el concepto de vocación como un valor relevante para ser profesor. El gusto por enseñar y el amor por lo que se hace resuena en las creencias de los estudiantes en formación.

En las afirmaciones incluidas en el constructo madurez, existen algunas de ellas que hacen alusión a la vocación. Por ejemplo: “Disfrutar cuando sus estudiantes aprenden”, “Disfrutar del acto de enseñar”, “Disfrutar del desafío de diseñar sus clases”, “Disfrutar de su propia creatividad y la de sus estudiantes”. En general, estas afirmaciones tuvieron un alto puntaje (sobre 3,5), lo cual

muestra que los docentes se preocupan de este tema en las universidades, a lo menos en el discurso.

Pero cuando vemos algunos relatos de los docentes en cuanto a la dificultad para enfrentar el trabajo de formación de profesores, expresan:

“Son jóvenes inmaduros, a veces irresponsables en ir a clases, cumplir con los trabajos, por ejemplo. Es como que aún no salen de enseñanza media”.

“...observo que los estudiantes llegan con un bajo nivel de competencias en necesidades básicas. Competencias en matemática, comprensión lectora y habilidades sociales. Existen carencias de los estudiantes en torno al devenir histórico. Problemas de desarrollo humano y pobreza. Problemas de nivel socio- económico. Atendemos a estudiantes del primer y segundo quintil. Su procedencia es: el 97 % colegios subvencionados y municipales. El 5% de colegios privados”.

“Hemos ido paulatinamente consiguiendo logros, pero la tasa de titulación no es oportuna, se atrasan un año o un año y medio. Además existe una baja tasa de retención 60 %”.

La conciencia del rol docente asociada a la vocación, al amor por la profesión y a la disposición de cumplir el rol social, entra en tensión con las conductas de entrada y de salida de los estudiantes que estudian Pedagogía. Por una parte, jóvenes un tanto desorientados en su propia vocación, incluso con desventajas desde el punto de vista socio cultural, un sistema con poca o nula selección para esta carrera y la universidad que no logra dar solución durante los años de formación.

Recordemos que según el estudio del CIAE de la Universidad de Chile, nos muestra que los puntajes de la PSU para ingresar a las Pedagogías no son de los más altos. Pero además, el 62% de los jóvenes que ingresan a Pedagogía vienen de familias de escasos recursos.

Lo anterior, sólo para dar cuenta que si bien, la vocación es reconocida por los estudiantes de Pedagogía como relevante para el rol docente, muchos de ellos estudian la carrera por su menor costo en relación a otras carreras, pero también porque sus puntajes, muchas veces no le permiten el ingreso a otras carreras.

Sub-categoría 1.B: Consciencia rol del profesor- Preocupación por la persona y los valores (CRP-PPV)

Paralelo a la vocación, la profesión se asocia a la preocupación innata del docente por formar a la persona y los valores de ésta, es decir, los profesores forman en valores a sus estudiantes, esto como principal tarea:

“Yo como profesor debo tener la preocupación por la persona. Tengo la responsabilidad de formar a la persona”

“Lo más importante es la formación de valores”

“El profesor es integral y debe formar en la integralidad”

“El tema son los valores, llego a enseñar una cosa pero cuando los alumnos se acercan a ti son más cosas que debes saber, eso no te lo enseñan en la universidad y uno lo tiene que aprender en la práctica”

“El tema es ayudarlo más allá de ser estudiante...buscan ayuda en el profesor...es ayudarlo a ser persona”

Los estudiantes piensan que la formación de la persona y los valores son relevantes, que el profesor forma en ello, pero existe descontento con lo que sucede hoy en las escuelas y en la universidad:

“Soy un modelo a seguir. El profesor lo hizo, lo dijo....pero ahora el profesor se enfoca sólo en el contenido. El profesor antes se involucraba con el estudiante, pero ahora no lo conoce y no se involucra mucho. No cabe la formación de la persona, el hecho de tener que responder a las notas, a las pruebas nacionales, etc.”

“Yo llegué a una escuela donde no existía el tema valórico, el respeto, en donde no había solución hacia sus problemáticas de parte de la institución y del profesorado”.

“Es educar para la vida. Tiene que ver con transmitir valores y en eso la universidad es un poco débil. La universidad en la que estudio tiene formación humana muy marcada pero depende de cada profesor. La universidad tiene proyecto cristiano de vida, pero depende del profesor porque no todos le dan el mismo énfasis. La universidad tiene en sus cursos básicos una asignatura de orientación para la vida, además de los cursos de taller pedagógico. Allí nosotros ponemos los temas, pero algunos profesores le dan importancia, pero los demás profesores no”.

“Uno trabaja con personas, no es sólo brazos y cabeza, es también espiritual. Los profesores estamos siendo presionados por muchas cosas”.

“Tiene que ver con ejemplos de los profesores en la universidad, de cómo podemos seguir siendo profesores. Algunos dan bueno ejemplos, otro no. Ejemplos de ser persona”.

Los estudiantes de Pedagogía entienden la relevancia de la formación valórica que deben promover los docentes, pero las actuales condiciones, exigencia de resultados, se observan como un obstáculo para ello.

En relación a lo anterior, en el caso de los profesores de las universidades estudiadas, asumen, en las entrevistas en profundidad que existe un modelo de formación claro en las universidades donde se desempeñan. Cuando se les pregunta si en este modelo existe cabida para el ser humano- la persona, ellos responden:

“Si estamos formando personas se espera que sí. Pero se da en los ramos asociados a educación y a lo más humanista. No necesariamente a los demás ramos”.

“El ser humano no está, se ha perdido en el espacio. La persona tiene comportamientos automatizados, mecanizados, no está la dimensión ontológica, el ser. Cuando a los estudiantes se les hablas de “la persona” lo ven como una novedad, como algo nuevo, que nunca lo han visto. Existe un desconocimiento profundo del diálogo consigo mismo.

“El ser humano es el centro o debiera serlo. La educación del ser humano va más allá”

“El profesor es un formador no solo es un instructor. Ahora son importante las denominadas competencias blandas, que llevan a ser persona. Por ejemplo, aprender los protocolos comunicativos para poder lograr una relación adecuada con las personas de los distintos entornos. Para escuchar, ponerse en el lugar, sentir al otro. Pero existe una brecha que no se ha podido medir”
La formación de la persona *“está en el curriculum de la carrera como propósito transversal”*

“En los programas de las carreras está escrito, lo cual no indica que en la práctica se desarrolle”

Al analizar las respuestas de alumnos y profesores logramos determinar que si bien existe un reconocimiento del rol social del docente y que una de sus misiones más importantes es la formación de la persona y los valores, ambos grupos concluyen que esta importancia no se condice con la preocupación que existe en la escuela, por parte de los mismos docentes, dado que están preocupados y exigidos por el sistema (pruebas y diversas tareas) como además las universidades

no abordan el tema de manera explícita. Se reconoce al profesor como un instructor y la formación de la persona queda a la transversalidad, que al final termina siendo de nadie.

Existe coherencia cuando comparamos estos resultados con los del cuestionario donde los docentes respondían sobre su práctica. El constructo conciencia tuvo una puntuación de 3,1, donde se consideraron preguntas como: si ellos en sus clases enseñaban a sus estudiantes a: “reflexionar sobre el ser docente”. Se observó que los estudiantes reconocían esa relevancia y que los docentes abordaban esta temática. Sin embargo, cuando se trata de la persona y los valores, la práctica se hace menos evidente. Queda en el papel y el ser humano termina perdiéndose en el sinnúmero de tareas y exigencias a los docentes, incluso, desde la formación inicial. Reconocen además que existe una brecha que no se ha podido medir debido a la complejidad de cuantificar estas denominadas “competencias blandas”. Al parecer la asociación se produce con las asignaturas que no son de la especialidad, llamadas “asignaturas de Pedagogía”, donde se espera, se puedan abordar el tema de la persona, sin embargo, al parecer, tampoco es muy claro si eso sucede o no en la práctica.

Categoría 2: Formación Humana (FH)

Esta categoría implica conocer y comprender al hombre desde su esencia ética y moral. Se trata de dimensionar la importancia que tiene para los estudiantes y para los profesores.

La formación humana implica educar al profesor en la humanidad y los valores implícitos en ella.

Tomando las ideas de la Pedagogía liberadora de Freire, en Pinto (2008), humanizar sería:

- Construcción de la conciencia crítica en los sujetos sociales que participan de la producción, distribución y usufructo de los bienes nacionales.
- Desarrollo de conocimientos y de actitudes reflexivas que contribuyan al cambio del sujeto social y de su entorno.
- Interacción cohesionada de los sujetos sociales que comunican sus experiencias de transformación de sí mismos y de su entorno.
- Dialoguicidad y capacidad persuasiva como actitud y vocación humana de búsqueda de la armonía social y del acuerdo crítico.
- Reconocimiento de la legitimidad del otro, en cuanto expresión de una heterogeneidad que complementa la convivencia social democrática.
- En fin, la liberación de la creatividad y de la capacidad de asumir la crítica y la búsqueda de soluciones a los problemas colectivos que afectan la calidad de vida de los sujetos sociales, en interacción dialogante.

Categoría 2.A: Formación Humana-Importancia (FH-I)

Las respuestas logran develar la importancia que le atribuyen los estudiantes a la formación humana en sus carreras.

“La formación humana es un ramo de psicología en donde yo esperaba que abordaran estos temas, pero no es así, nos enseñan teorías. Yo esperaba que viéramos valores, y poder potenciar los talentos. Pero este ramo no llenó las expectativas que yo tenía”.

“En realidad ese ramo no fue ayuda porque uno espera otra cosa por el nombre, de hecho lo veo como relleno”.

“La idea no es sólo pasar contenidos por pasar....no, hay que levantar contenidos desde los estudiantes. Por ejemplo, que pasa con aquellos que no quieren ir a la escuela...niños que pierden el foco, no saben por qué van a la escuela”.

En el caso de la opinión de los profesores que les hacen clases a estos estudiantes, ellos manifestaron:

“El ser humano no está, se ha perdido en el espacio. La persona tiene comportamientos automatizados, mecanizados, no está la dimensión ontológica, el ser. Cuando a los estudiantes se les hablas de “la persona” lo ven como una novedad, como algo nuevo, que nunca lo han visto.

“Algo se logra. Pero creo que se asume de manera bastante instrumental. Somos muy paradójales frente a los distintos contextos”.

“Está en el curriculum de la carrera como propósito, transversal”.

Existe un reconocimiento de la importancia, pero con críticas respecto a su abordaje en la práctica. El estudio del fenómeno humano no se presenta como un ramo, asignatura o tema que se incluya en la formación de los profesores. Nuevamente se relaciona con la transversalidad en el curriculum. Se habla de comprensión a los estudiantes, los valores, los talentos. Pero como dice un profesor “no está la dimensión ontológica”.

Categoría 2.B: Formación Humana- Autoconocimiento del profesor (FH-AC)

Sobre el conocimiento de sí mismo, los estudiantes respondieron:

“Sí, es muy importante, en la medida que me conozco soy capaz de empatizar con el otro, porque la persona actúa de tal forma....si estamos formando personas, entonces yo también soy persona....si yo no me conozco mi relación con los superiores, como esperaré que tenga buena relación un alumno conmigo...Es muy relevante para ser un buen profesor. Si uno no se conoce en lo emocional entonces como se puede hacer”.

“Es necesario entender la mínima parte de uno mismo”.

“Evitar caer en experiencias paralizantes con los niños, la forma como uno llega a la sala...como te presentas en la sala con los niños, si llegas como la mala, muy simpática, etc....”.

Los profesores en concordancia con los estudiantes, comentaron:

“Existe un desconocimiento profundo del diálogo consigo mismo. La vieja premisa, el ser humano no se conoce a sí mismo. Y eso hace que un profesor que no se conozca a sí mismo, como va a enseñar a otros, como ayuda a otros a comprenderse. Por eso los alumnos luego no saben qué hacer, no saben que prefieren. Están desorientados”.

“De todas maneras, el tema es que existe un obstáculo, que es el profesor y su poco conocimiento consigo mismo. No es un acto consciente. No se da cuenta que no se conoce”.

“El ser humano es el centro o debiera serlo. La educación del ser humano va más allá. El profesor es un formador no solo es un instructor”.

En el cuestionario aplicado a profesores, en el constructo de autoconocimiento, encontramos que los docentes abordan este tema en sus clases con los estudiantes. De hecho nadie respondió que nunca. El promedio de respuestas de este constructo es de 3,2. Es preciso tomar en cuenta que las afirmaciones con menores puntajes están asociadas a “expresar sin temores sus sentimientos y emociones” (2,1). También la afirmación de “vivir en equilibrio emocional” (2,6) y “mejorar su capacidad para escuchar” (2,6). Estas afirmaciones se asocian con fuerza al conocimiento de sí mismo.

Es preciso mencionar que dentro de los estudiantes de Pedagogía que participaron de los grupos focales estaban una religiosa y un Hermano de una congregación religiosa. Ellos declararon que en sus estudios en comunidad tuvieron mayor grado de preparación en el autoconocimiento personal que dentro de la misma universidad.

Ahora, parafraseando a Herrán (2014) ¿En qué se diferencia un profesor de historia que enseña historia de Chile que se forma en el autoconocimiento, de otro que no?, sus alumnos aprenderán más o menos historia de Chile. Bueno, la respuesta sería que aprenderían lo mismo o muy similar, la diferencia estaría en que, como dice Herrán:

En la medida en que enseñar es comunicarse a sí mismo y en que mucho de lo que se comunica es ego y es conciencia, el más interiorizado tendría más posibilidades de formar alumnos, aun desde planos preconscientes, que es el sentido de su profesión (Herrán, 2014: 229).

Categoría 2.C: Formación Humana- Aporte de la universidad (FH-APU)

En esta formación humana, ¿cuál es el aporte de la universidad donde estudian los profesores?

“La universidad ayuda poco al autoconocimiento, teóricamente fue muy básico: yo como hermano tengo más formación. Por qué actuamos como actuamos, esa parte es muy débil.

En realidad para mí es poca la ayuda de la universidad para auto conocerme. Quizás los mismos profesores que nos hacen clases no profundizaron en eso”.

“En mi comunidad religiosa me ha ayudado a auto conocerme, pero la universidad un poco menos”.

“En lo personal muy poco lo que hizo la universidad en ese sentido, tuvimos un primer curso de identidad profesional. Un profesor nos hizo entrevista personal y eso es bueno. Se preocupó de saber cómo estábamos, qué estábamos viviendo en ese momento. Mucha lectura y teoría y poca relación con la práctica”.

La universidad no fue influyente en mí como persona durante estos 5 años. Yo siempre fui católico, entonces la universidad lo ha fortalecido pero es en base a eso”.

“La universidad como institución no aporta mucho, pero a veces algunos pocos profesores aportan algo...dependiendo de la experiencia. En donde prima lo económico, porque les interesa que les pague la mensualidad....pero hay excepciones en donde sí hay profesores que se preocupan. Se preocupan de pasar solo el contenido. Se les olvida que están formando profesores no historiadores y geógrafos, ellos no son profesores. En donde uno se enriquece es en la práctica. La institución en si aporta muy poco”.

“La universidad tiene una visión y misión muy marcada en el papel, se escucha bonito, pero la visión y misión es que no baja al aula, se pierde, queda en el papel, pero no se logra en la experiencia. A mi parecer no llega, se pierde. Con ciertos profesores eso se hace real, pero no en todos”.

La formación humana está considerada como importante dentro de la formación de profesores para los estudiantes. Sin embargo, declaran que el aporte de la institución en la que estudian no logra satisfacer las expectativas.

En el cuestionario aplicado a los profesores, podemos tomar algunas afirmaciones que complementan la formación humana del profesor, desde el constructo Universalidad en la Humanidad (H). En este ámbito, afirmaciones como “ser bondadosos y humildes en sus

conocimientos" (2,6), "constituirse en ciudadanos universales" (2,5), "Actuar con menos etnocentrismo" (2,9), "Trabajar en cooperación con otros" (3,1), "Sentirse parte de un proyecto humano común" (2,9) y "Educar desde y para la humanización de la persona y la sociedad" (2,9). Podemos observar que los puntajes promedios son bajos, de hecho es el constructo con menor puntaje promedio de los cinco consultados. Podemos deducir que los profesores y en estricto rigor, en las universidades que se desempeñan, abordan mínima, superficial o incipientemente, el tema de la humanidad y por ende, de la formación humana.

Si tomamos en cuenta algunas de las respuestas de los profesores en las entrevistas en profundidad, tenemos que:

"...De todas maneras y debería ser transversal. Pero lamentablemente veo que pasa por el profesor, algunos se preocupan más que otros. Por lo tanto no es intencionado de la universidad".

"Sí, efectivamente son muy importantes. Hacemos algo, pero se expresa a través de los valores humanistas cristianos. Existe un programa de formación para lo propiamente cristiano. La reflexión sobre la persona, con aspectos de ética profesional".

"Ken Bain en su libro "lo que hacen los mejores profesores para llegar a ser lo que son". Establece ciertos criterios: El profesor conocía muy bien su materia, era muy buena, persona, generosa, transparente, decían la verdad. Tenía capacidad de escuchar. Es decir, capacidades humanas".

"Por lo tanto, un profesor debería ser un sujeto ontológicamente denso, capaz de ayudar al niño a ordenar su mundo".

Respecto del aporte de la universidad al autoconocimiento de los estudiantes de Pedagogía, los alumnos reconocen que no ha sido sustancial para su formación. Declaran que han participado de un ramo al inicio de la carrera, asociado a la psicología, pero es insuficiente. Incluso hablan del no cumplimiento de sus expectativas y que termina siendo un ramo de relleno para la carrera.

En el caso de los docentes, asocian el tema de la humanidad con los aspectos cristianos, y con las capacidades humanas como escuchar, ser empático, decir la verdad.

Categoría 3: Conexión con la realidad (CR)

La conexión con la realidad corresponde a una categoría emergente que surge de la inquietud de los alumnos de Pedagogía cuando manifiestan la disonancia entre lo que viven cuando se incorporan a las escuelas a hacer prácticas y lo que la universidad les enseña y como se los enseña. Hagreaves (1997) habla de paradojas:

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores (...) y para responder a estas demandas seguimos confiando en un cuerpo docente al que se le exige sin rubor habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos sin las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario (Marcelo, 2001: 14-15).

Categoría 3.A: Conexión con la realidad y la universidad (CR-U)

Los alumnos de pedagogía, ante este constructo comentaron:

“No hay una orientación hacia la realidad, en donde no hay una relación con la teoría- práctica. No hay teóricos profesores, sino de otras disciplinas, además no están actualizadas, en conjunto con esto no hay conexión con la realidad”.

“No está el apoyo constante hacia nosotros. Claro que están preocupados de las notas, pero no nos preparan para enfrentar la realidad”.

“Otra cosa importante es la teoría y la práctica. Las vivencias, decirnos lo que va a pasar en las escuelas. La universidad se enfoca en lo teórico, porque si me preguntan dónde he aprendido más ha sido este año en el colegio no en la universidad. Qué pasa si estoy haciendo una clase y los niños se ponen a pelear, ¿cómo reacciono?, eso no lo muestra la universidad”.

“La realidad es desafiante, uno sale de la universidad y cuando llega a la sala de clases se encuentra con otra realidad”.

“Yo creo que algunas cosas no llegan al aula, falta un poco de contexto.....uno ve la parte teórica pero cuando llego al colegio veo otra cosa. La universidad te lleva por aquí pero la práctica te lleva a encaminarte por otro lado....En la universidad te enseñan un contexto pero la práctica no. Transferir hacia otro contexto es complejo”.

“Un contexto entrega la universidad y otro es la escuela. El ideal que nos da la universidad no es tal en la escuela. El sistema uno no sabe si unirse o ir en contra del sistema”.

Los estudiantes relacionan lo que enseñan en la universidad y como esos aprendizajes les sirven o no para enfrentarse ante las realidades complejas de las escuelas o liceos.

Apelan a una serie de competencias que deben poner en práctica que al parecer no tienen desarrolladas. Por ejemplo, cómo actuar ante ciertas situaciones de conducta de sus estudiantes.

Para ellos, existe una gran brecha entre la teoría y la práctica. Desde una perspectiva teórica, Martín y Cervi (2006) hablan de:

Superar el racionalismo cartesiano de la relación entre la teoría y la práctica. La teoría no tendría necesariamente que ser el punto de partida. Y la práctica no debería entenderse como la mera aplicación de la teoría. Más bien se concebiría la teoría como las gafas diferentes desde las que comprender la realidad (...) La teoría vendría, por tanto, a redescubrir la interpretación de la práctica (p.433).

Se deduce que las universidades aún mantienen esa tensión entre la teoría y la práctica, tanto así que los estudiantes notan esa brecha cuando llegan a realizar sus prácticas y se agudiza a medida que avanzan desde sus prácticas tempranas a las terminales. Esto debido a la participación cada vez más activas en ellas.

Lo que piensan los estudiantes sobre la vinculación con la realidad, corresponde a un elemento del modelo pedagógico que tiene la propia universidad donde estudian. En las entrevistas de los profesores, la respuesta ante la utilidad y/o el funcionamiento del modelo utilizado en su institución, declaran:

“...Utiliza el modelo por competencias, el cual no comparto. En el fondo crea una forma de pararse en la Pedagogía de tipo instrumental, genera prácticas que tiene que acomodarse y no queda otra que jugar el juego”.

“Hay conceptos que son inconmensurables y cómo me doy cuenta, como mido si un estudiante aprendió algo tan complejo como por ejemplo, el tiempo histórico, la ciudadanía, lo ético”.

“Es un modelo centrado en la reflexión y la interacción con el medio... Los profesores lo sabemos y lo tratamos de transmitir a los estudiantes. No siempre funciona”.

Al parecer existe un esfuerzo, desde el propio modelo pedagógico por establecer vinculación, sin embargo, no logra en todos los casos llegar a la realidad de las escuelas y liceos donde se desempeñarán los estudiantes de Pedagogía.

Categoría 3.B: Conexión con la realidad- Planes y Programas (CR-PP)

“Los planes y programas no se condicen con la realidad del establecimiento, en donde no siempre están todos los recursos que se necesitan para aplicar alguna actividad. No existen recursos para los profesores para poder desarrollar bien la disciplina. Los planes son para una clase perfecta y no en todos los colegios están los recursos”.

“El tema es que los estudiantes son todos distintos y que se debe introducir la materia a los “40” estudiantes si todos tienen estilos distintos. Y eso se ve recién en la práctica, no antes”.

“Para que uno está trabajando con los estudiantes?. Para qué les sirve a ellos en la vida real. Yo intento explicar cuál es el sentido de las matemáticas...tratar de explicarles a través de la realidad. Cuando van a comprar por ejemplo. Y la necesidad de saber multiplicar, sumar, etc. que el contenido le sirva para la vida”.

En nuestro país, como en otros, la propuesta curricular Ministerial se caracteriza por estar planteada de manera centralizada y vertical. Se hace bajo el supuesto que lo que se planifica en el nivel central llegará en espíritu y obra al aula, sin considerar la complejidad de las escuelas y la serie de factores que pueden obstaculizar este camino, que al final no es lineal.

Sobre los planes y programas que entrega el Ministerio para que los docentes trabajen, los profesores de las carreras de Pedagogía entrevistados dijeron:

“Sin embargo, sigue siendo una Pedagogía con una racionalidad instrumental que genera un profesor que va a ser un mero desarrollador del curriculum y no va a ser un agente de cambio. Va a hacer lo que dicen los decretos hágase y cúmplase. Al final los programas formadores lo que hacen es generar ovejas Dolly”.

“El profesor como elaborador del curriculum y no como un trasmisor de él no existe. No hay un enfoque teórico que enfoque la práctica”.

Mientras para los practicantes existe efectivamente esa disonancia entre los planes y programas y la realidad existente en las escuelas. Para los docentes de la universidad, los profesores terminan convirtiéndose en implementadores de ese curriculum, sin una adecuación a la práctica. La estandarización de profesores, para una diversidad de situaciones educacionales.

El problema es que se produce nuevamente una incoherencia. Un currículum poco flexible que espera que el profesor simplemente lo aplique. Pero se le exige al docente ser creativo y recrear el mismo. Cosa difícil si la reproducción sigue siendo la habilidad más desarrollada en los estudiantes de Pedagogía y en los alumnos de escuelas y liceos.

Categoría 4: Decepción de la profesión (DEP)

En el diálogo con los estudiantes se repitió más de una vez, la decepción que sienten los estudiantes en práctica cuando comienzan a ir a su última práctica o práctica profesional. Se encuentran con una realidad que supera con mucho la teoría. Decepción que muchas veces los lleva a desertar de la carrera o de la profesión en sus primeros años de trabajo.

Categoría 4.A: Decepción de la profesión – Condiciones de trabajo del profesor (DEP-CTP)

En Chile, como ya sabemos, el trabajo del profesor es bastante exigente. Largas horas de trabajo frente a curso, pocas horas para planificar y reflexionar sobre lo que se hace, remuneraciones bajas. Son algunas de las características de la profesión que terminan agotando a los docentes. Pero además, el trabajo docente en sectores vulnerables socioeconómicamente, con familias con poco control sobre sus hijos, niños y jóvenes rebeldes y con poco sentido de bien común, con una mínima conciencia de la importancia de la educación en la vida de un ser humano, hace que los estudiantes de Pedagogía que desarrollan sus prácticas allí, vean un mundo al que no saben enfrentar.

Comentarios como:

“Las condiciones de trabajo a veces decepcionan”.

“A mí me gustaba el inglés, me gustaba mucho, luego me decepcioné justamente cuando entré a la práctica. Son muchas responsabilidades”.

“Uno se encuentra con profesores desanimados, agobiados, es una realidad muy compleja, todo el día en un colegio es demasiado. Se está contribuyendo al desarrollo de los niños, y el nivel de estrés de los niños también es alto, esto de la jornada escolar completa agobia a los niños y a los profesores”.

“La profesión es difícil, compleja, son muchas las cosas que debemos preocuparnos. Me decepcionaron primero, las condiciones laborales del profesor”.

“También me decepcionó ver tantos niños que no les interesa nada y uno se esfuerza tanto...además profesores que los tratan mal por su condición de pobreza”.

Esta realidad de la que hablábamos en la categoría anterior y su poca vinculación con la práctica termina en muchos casos, en una profunda decepción de la profesión. Especialmente porque sienten que las responsabilidades son excesivas y con poco tiempo para dedicarse a ellas.

Los profesores entrevistados, agregan además del poco estatus de la carrera de Pedagogía y la poca reflexión docente, lo cual atenta en contra de la misma.

“El tema son las condiciones, la vocación en profesores son muy pocos. Existen bajos puntajes, el estatus y el reconocimiento, en el mercado es el más bajo. Más bajo del mercado laboral, con menor estatus que los médicos u otro profesional”.

“Además, las condiciones de los profesores son distintas, hay poco tiempo, están muy alienados. Hacen clases, hacen clases....hacen clases....No se piensa, no se reflexiona de cómo tributar a la comunidad. No pueden por el tiempo, las condiciones generales son agobiantes”.

Ya hemos hablado de la valoración social de la profesión docente, que como mencionábamos, tiene que ver con la identidad profesional, Bolívar (2006) lo expone así:

La construcción de la identidad profesional, y su posible choque con la realidad se refiere también al problema de imagen social. Las expectativas, realidades, estereotipos y condiciones de trabajo, contribuyen a configurar el auto-concepto, la autoestima y la propia imagen social (citado en Marcelo y Vaillant, 2009: 37).

Los mismos autores, continúan diciendo,

La profesión docente ha ido arrastrando a lo largo de su historia un déficit de consideración social que deriva, según algunos, de las características específicas de sus condiciones de trabajo que la asemejan más a ocupaciones que a verdaderas profesiones, como ciertamente lo son la medicina y el derecho (Marcelo y Vaillant, 2009: 37).

La literatura confirma el sentimiento de los estudiantes de Pedagogía y de los profesores que los forman. Siendo una problemática tan compleja y con ambos actores con pocas respuestas sobre las posibles soluciones, dado que en Chile existen profundos problemas sociales a los cuales es preciso primero enfrentar.

Centrando el tema ahora en la reflexión docente y coincidiendo con un modelo participativo-reflexivo, Pinto (2008: 68) establece:

La reflexión docente de su práctica, constituye la fuente generadora de la idea de innovar el currículo. El supuesto de este enfoque, radica en la confianza en que las ideas pueden cambiar la práctica, siempre y cuando exista un adecuado sistema de comunicación de ideas al interior de la unidad educativa.

Cuando revisamos los gráficos del cuestionario de los profesores universitarios y retomamos la reflexión sobre “el ser docente”, denota que los profesores en la universidad valoran y abordan este tema con los estudiantes. El problema se presenta cuando el profesor se introduce en la dinámica de la propia escuela o liceo, la cual se convierte en una máquina para cumplir con las verticalidad y contundencia del curriculum, con menos espacio para la reflexión y meta-evaluación de su práctica.

Martín y Cervi (2006) lo expresan así:

Este bucle, practica-reflexión, siempre puede llevarse a un siguiente nivel, reflexión en la acción, reflexión sobre la reflexión en la acción, reflexión sobre la reflexión sobre la reflexión en la acción...No se trata de intentar enloquecer a los docentes, sino de que conceptualicen sus propios procesos de cognición (p. 434).

Categoría 4.B: Decepción de la profesión- Poco apoyo de los profesores (DEP-PAP)

Esta categoría da cuenta de las características que tienen algunos profesores que trabajan en las escuelas y liceos. También del apoyo de los profesores de la universidad donde estudian.

Algunos docentes con experiencia en la profesión, están cansados y en un estado emocional poco favorable. Cuando los alumnos en práctica se encuentran con este perfil de profesor, a lo menos tienen dos posibilidades; o se desencantan y quieren dejar la carrera, o se desafían en no parecerse a ese modelo de profesor que se contradice con lo que se espera de un docente o con las expectativas que él o ella tienen de la profesión.

La opinión de los estudiantes:

“Yo pensaba...esta profesora trata tan mal a los niños, los hacía llorar porque no hablaban inglés, y después yo era todo lo contrario....si esta profesora es mala...yo me puse buena con ellos, para contrarrestar”...

“Lo mismo ocurre con los profesores de la Universidad en donde esto también decepciona ya que nos dejan “solos”. Nos dicen en la universidad arréglatelas solos. Entonces a uno le dan ganas de salir para no ser como ellos “...”

“Yo en mi práctica tuve poco apoyo de mi profesor del establecimiento, en donde el profesor establecía que ir al colegio era ir a una “cárcel”.

“No hay un apoyo de forma que nos “tiran” a la práctica”.

“A los practicantes nos tira a los colegios. No está el apoyo constante hacia nosotros”.

“Yo en mi práctica tuve poco apoyo de mi profesor mentor del establecimiento, en donde el profesor establecía que ir al colegio era ir a una “cárcel”.

“Lo que pasa es que mi profesor tenía bastante edad y ya estaba desmotivado, para él era como ir a una cárcel y cuando salía del colegio era como liberarse”.

Cuando existen las condiciones ya sabidas en la práctica docente, la decepción es una consecuencia de ella. Los profesores que reciben a los alumnos practicantes y sobre todo los que llevan más años en el rubro, se sienten agotados. En el caso de los profesores de las universidades, si bien, no se les preguntó sobre este punto específico, es relevante recurrir a la literatura:

La realidad cotidiana del profesorado principiante nos indica sin embargo que muchos profesores abandonan, y lo hacen por estar insatisfechos con su trabajo debido a los bajos salarios, por problemas de disciplina con los estudiantes, por falta de apoyo y por falta de oportunidades para participar en la toma de decisiones (Marcelo y Vaillant, 2009: 50).

Categoría 4.C: Decepción de la profesión- Falta de competencias (DEP-FC)

Sobre esta categoría, los estudiantes de pedagogía comentaron:

“Niños que tiene problemas con las drogas, tiene muchos problemas en sus casas, a veces llegaban drogados a la sala de clases..... Me dijeron que no me preocupara porque me iba a encontrar con estos casos y gran cantidad de realidades. Y yo me sentí que no tenía las habilidades para ser profe y ellos me dijeron que no me criticara tanto, que lo aprendería con el tiempo”.

“También existe la decepción en este aspecto por lo que piden en la universidad en donde no se condice con la realidad. Te pide cosas imposibles de realizar”

“Yo me decepcioné muchas veces de mí, esa emoción me acompañó, pero uno aprende que las cosas no pueden resultar a la primera”.

Los estudiantes de Pedagogía interpretan esta decepción como no ser competente para el trabajo que realizan. La poca vinculación entre la universidad y las prácticas, la emoción de la frustración no trabajada y el sentirse poco eficaz en lograr resultados, contribuyen a aumentar la decepción.

Se entiende que la emoción de inseguridad que los acompaña y que se traduce en “incompetencia”, es normal cuando se está en un proceso de aprendizaje y de mostrar competencias en un ámbito específico. Lo relevante es la construcción de mecanismos de acompañamientos efectivos desde la universidad y desde las instituciones escolares que reciben a estos profesores practicantes, en esta etapa final de la formación, que en estricto rigor debería ser una etapa intermedia en un modelo de formación continua.

Pero además, si vemos los resultados de las afirmaciones de lo que dicen hacer los profesores de la universidad, y lo que enseñan a sus estudiantes, el “expresar sin temores sus sentimientos y

emociones”, tiene un promedio bajo (2,1), con lo cual se revela que los profesores en formación requieren mayor desarrollo de la conciencia emocional que les permita reconocer y manejar el sentimiento de “incompetencia”.

Categoría 5: Emocionalidad (EM)

La emoción nos mueve a la acción. Por lo tanto, la emoción que tenga el docente va a ser importante para poder comprender y hacer frente a la vida cotidiana en la sala de clases y fuera de ella.

En este caso nos interesaba investigar cual era la emoción que acompañaba a los estudiantes al insertarse en su última práctica y ad portas de egresar de la carrera e insertarse en el ámbito laboral.

Rojas (2006), nos sugiere que el discurso racionalista en educación es insuficiente para comprender la realidad de las escuelas. Las emociones, los juicios, las conversaciones, de las personas que son los participantes directos de la vida cotidiana de la escuela, pasa a ser fundamental para explicar y comprender como opera la educación en contexto.

Categoría 5.A: Emocionalidad- En la práctica (EM-EP)

Ante la pregunta que emocionalidad los ha acompañado en la práctica, los relatos fueron:

“Nervios, la emoción-cariño de los niños, a veces soledad”.

“Alegría con los niños, por un rato se me va la decepción”.

“Nervios, acompañado con la inseguridad debido a pocas prácticas, y nervios ya que sentía que no sabía nada de nada y sentía que no me iba a salir la voz, siempre cuestionándose el quehacer docente”.

“Me preguntaba si esto va a ser para toda la vida.... “

“Cuando los niños saben mucho a uno les da nervio”.

“Decepción, cuando las clases no funcionan yo me cuestiono la vocación, eso de a poco va pasando a medida que uno siga haciendo clases”.

Los estudiantes de Pedagogía manifestaron la experiencia de sentirse “arrojados a la práctica”. Nervios, soledad, decepción, alegría.

Efectivamente, existe una relación directa entre lo que opinan y sienten los estudiantes con los hallazgos de las preguntas a los profesores. “Expresar las emociones”, con el bajo puntaje promedio que tiene de los docentes (2,1) nos dice que es un elemento no considerado en la formación de los profesores, tampoco en el diseño de las prácticas tempranas o terminales.

Categoría 5.B: Emocionalidad- Formación en Emocionalidad (EM-FE)

“A mí se me ha hecho fácil porque conozco el colegio, la empatía me ayuda. Pero la primera clase fue terrible, fue la peor, los niños sabían más que yo....descubrí que tenía que estudiar antes de ir a la clase. Tuve que crear algunas estrategias para que mi parte emocional también saliera bien de la clase. Buscar el equilibrio”.

“En cada práctica se ve la emocionalidad del profesor. En la formación de la Pedagogía en religión y orientación, como que se ve más. Pero en las otras carreras no. A veces es externo al aula. En conversaciones informales”.

“Dependiendo del docente. Un profesor trabajaba la emocionalidad en forma distinta. En la universidad depende del profesor”.

“Tiene que ver mucho la forma como para poder conocer a los estudiantes”.

“Si uno se da el trabajo de conocer a los estudiantes, pero y después qué?, que hago con eso?”

“Falta tiempo para trabajar con ello”.

“Si uno no se conoce en lo emocional entonces como se puede hacer”.

“Lo emocional se podría abordar transversalmente, se podría trabajar temas de alumnos que no le gusten las matemática, por ejemplo”.

“Agregaría trabajo con la familia, como cada niño tiene un mundo distinto,en orientación se ve bullying, y otras cosas, pero no sé cómo tratar la reunión de apoderados....como lo puedo hacer...”

“Creo que si nosotros no somos personas equilibradas emocionalmente no podemos ayudar a los niños....y quien nos enseña eso?”

Existe consenso sobre el poco manejo de la emocionalidad de los estudiantes en práctica, además de la poca o nula preparación para ello en la formación profesional.

Se asocia al trabajo individual de cada profesor que les hace clases y la necesidad de aprender a mantener el equilibrio.

En el cuestionario aplicado a los profesores de las universidades, tenemos que la afirmación N° 42 “vivir en equilibrio emocional”, tiene un puntaje promedio bajo en comparación con las demás afirmaciones (2,6). Lo mismo con la afirmación N° 45 “Expresa sin temores sus sentimientos y emociones” (2,1). Lo que muestra que los profesores de Pedagogía, según su opinión, enseñan “a veces” esto en sus clases, o no de manera profunda.

Lo anterior, confirma lo que manifiestan en la entrevista en profundidad. Ante la pregunta sobre la inclusión en el curriculum de temas como la emocionalidad:

“El auto-conocimiento no mucho y cursos de emocionalidad, que yo sepa, tampoco”.

“Explícitamente no, está o debería estar, transversalmente en los principios que rige a universidad. Ya que es de carácter cristiano. Pero no se presenta a lo menos en la práctica”.

“Podemos decir que no está. Aunque si existe bastante reflexión para llegar a ello. Pero aun no operacionalizados”.

“El desarrollo de la inteligencia emocional, no sé si hace de manera intencionada, pero sé que ellos tienen que trabajar meta- cognición. Al parecer no está ni de manera intencionada ni de manera transversal”.

“La emocionalidad se puede visualizar como la espiritualidad y también es un tema en los profesores”.

“Imagino que en los ramos de Pedagogía, tengo entendido que en algunos talleres reflexionan sobre el rol del profesor, por lo menos en algún momento he hablado con algunos colegas de la carreras que me han dado a entender eso. Pero no sé qué más”.

“No sé en realidad con certeza, pero explícitamente no están declarados. Se hacen talleres al inicio de la carrera a modo de orientación pero esos temas específicamente no se trabajan, imagino que también dependen del profesor”.

“La emocionalidad prácticamente no, también en los ramos de reflexión sobre la práctica docente ayuda un poco, pero es insuficiente”.

Vemos que todos manifestaron un desconocimiento de si se abordaba en algún ramo de la carrera. Algunos lo ven como transversal y atribuyen la responsabilidad a los ramos de orientación (en el caso de existir) o a los ramos de Pedagogía.

Categoría 6: Mallas Curriculares en la formación de profesores (MCFP)

Los estudiantes de Pedagogía entregaron su opinión sobre las mallas curriculares que tienen las universidades para formar profesores. Las preguntas estaban orientadas a la incorporación de los temas a los que apunta la investigación.

Recordemos que “construir el curriculum significa seleccionar, organizar, transmitir y evaluar contenidos culturales para el proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo a ciertos criterios y procedimientos de validación científica (Pinto, 2008: 91). Por lo tanto, no es baladí pensar en la propuesta curricular con las que se forman los docentes.

Los profesores de las universidades estudiadas, apuntaron a tres modelos de formación de profesores: El modelo basado en competencias. El modelo indagatorio, reflexivo y de adaptación al medio. Modelo centrado en lo pedagógico y otro en los contenidos. Modelo crítico reflexivo. Modelo interactivo reflexivo. Modelo centrado en la reflexión y la interacción con el medio.

Si asociamos estos modelos a las premisas básicas de los paradigmas de formación de Imbernon (1989), citado en Sayago (2003:71), podemos decir que se adscriben al paradigma positivista y al naturalista. No se observa, a lo menos con los instrumentos aplicados a los colaboradores, que se desarrolle un modelo crítico o reconstruccionista.

Categoría 6.A: Mallas Curriculares en la formación de profesores – Contacto con la realidad (MCFP-CR)

“Reformular las mallas pedagógicas, en donde existan prácticas más tempranas. Dejar la teoría de lado. Más contacto con la realidad, para tomar decisiones de seguir o no en esto”.

“Quitar teoría y agregar realidad. “Nos tienen cuatro años que la teoría si se aplica la realidad”, menos relleno. Ramos que enseñen lo administrativo (rellenar libros), leyes educativas y la atención de apoderados”.

“Depende de los tipos de profesores con lo que nosotros nos estamos formando. Bajar la misión y visión de la universidad. Que todos vayan hacia el mismo lado que no una profesora nos trate mal y otros no. Que nos den las mismas herramientas”.

“Muchas veces vamos a prácticas y los profesores que vamos a observar son muy distintos a los que ellos quieren formar, profesores que no están de acuerdo a lo que nos están formando. Hay buenos profesores mentores pero no están de acuerdo al enfoque que nos forman a nosotros....por ejemplo, nunca he visto una clases constructivista....”

“Es muy vaga la formación didáctica del contenido, no sabemos la secuencia para ordenar ese contenido y poder enseñarlo. Los programas vienen tan estructurados que no dan lugar a otras cosas”.

Lo estudiantes de Pedagogía manifestaron en coherencia con otras categorías, que la universidad con sus mallas curriculares de preocupan más de la teoría que de la práctica. Piensan que los principios de la formación de su universidad no llegan al aula y por ello tampoco a su práctica.

Los profesores que forman a estos estudiantes, respecto el modelo de formación de su universidad y específicamente las mallas curriculares, manifestaron:

“El significado de como llevamos adelante el proceso formativo varía de un profesor a otro. Debe haber una profundización de los mecanismos institucionales que orienten la base académica. Que exista consecuencia entre lo enunciado a nivel del discurso con la acción asociada al mismo. Hablan de la incoherencia entre lo que se les enseña y lo que finalmente deben hacer en las escuelas y liceos”

“Tenemos que revisar el modelo de formación basado en competencias. Tiene que lograrse un mayor nivel de operacionalización”.

Sus respuestas son coincidentes con los estudiantes. Falta que el modelo llegue a la experiencia real de los estudiantes. Al parecer esto se diluye de profesor en profesor.

En general se observa una gran insatisfacción tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio, o de los formadores de docentes, respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Las críticas hacia su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación de conocimiento que se imparte, la escasa vinculación con las escuelas (Feinam-Nemser, 2001), son todos los factores que han favorecido el surgimiento de propuestas para reducir la extensión de la formación inicial e incrementar la atención al periodo de inserción del profesorado en la enseñanza (Marcelo y Vaillant, 2009: 48).

Categoría 6.B: Mallas Curriculares en la formación de profesores Formación valórica (MCFP-FV)

“Más formación valórica para trabajar con niños y padres. Que te enseñaran a tener la cercanía con los apoderados. Uno tiene estudiantes que no hablan y si uno habla con los apoderados te dicen que es así, no me enseñaron a trabajar con los padres. De qué forma uno trabaja con eso”.

“Algo más transversal, vemos la persona con Piaget...etc. pero no le damos relevancia hasta que estamos en niveles superiores,...quizás la transversalidad, en los talleres pedagógicos se podrían tratar, incluirlos en orientación”

“Como el profesor trabaja con el diferente en la sala de clases, encontramos otra realidad en la escuela, pero si tengo dos niños que son de otra nacionalidad, como me aproximo a esa diferencia”.

Los profesores de las universidades estudiadas, manifestaron:

“No, existe una capacidad acrítica de los profesores pero en general de los profesionales. Incapacidad que tenemos para dejar entre paréntesis nuestros juicios y nuestras creencias”.

“Tiene que lograrse un mayor nivel de operacionalización. Aspectos claros en la fase de diseño, implementación y evaluación. Encontrar formas más claras para operacionacionalizar las competencias. Por ejemplo, la actuación ética”

“El profesor es un formador no solo es un instructor. Ahora son importante las denominadas competencias blandas, que llevan a ser persona. Por ejemplo, aprender los protocolos comunicativos para poder lograr una relación adecuada con las personas de los distintos entornos. Para escuchar, ponerse en el lugar, sentir al otro. Pero existe una brecha que no se ha podido medir”.

Un profesor tiene que vivir los valores ciudadanos, como persona íntegra. También se puede medir a través de competencias, pero no hemos hecho instrumentos para esto, debido a su complejidad.

“Tenemos además un sistema que fomenta la competencia y el individualismo. Competencia para ser el mejor estudiante, tener la mejor nota, medirse con los demás y no consigo mismo”.

“Dentro de las competencias está la valoración ética. Es la carrera que enseña el valor de la diversidad. Todas lo dicen pero siguen siendo mono-culturales. Partir de la base que el aula es culturalmente distinta, tienen los rasgos mapuches pero igual hay diversidad”.

“A los estudiantes en práctica les falta también la parte humana, el trabajo en equipo la proactividad....son apáticos e individualista, faltan competencias blandas...”

Al parecer, la visión de los docentes no es muy distinta a la de los estudiantes. Las carreras de Pedagogía no tienen ramos explícitos con la formación valórica. Los que hay están asociados a un modelo religioso. Si se aborda, se hace de manera transversal. Se menciona que aún no tienen instrumentos para medir la complejidad de estas otras competencias.

La dificultad que manifiestan los profesores para medir estas competencias “blandas o genéricas” o de tipo “persona”, obedece en parte, al tipo de modelo que predomina en las universidades.

Cuando vemos las diferencias tendencias y paradigmas de formación docente y lo que podemos denominar, un buen profesor, pasamos desde un modelo proceso-producto, a un modelo centrado en el sujeto que aprende hasta llegar a un modelo más crítico, donde el centro se encuentra en la vida de los sujetos y su relación con el contexto.

Si tomamos en cuenta que la evolución de una formación de profesores, puede pasar por entrar en los propios sujetos desde una mirada fenomenológica, el desarrollo y evaluación del tipo de competencias personales tiene que ver con estudiar las creencias que subyacen en los alumnos de Pedagogía sobre sí mismo y la profesión.

El paradigma del pensamiento del profesor desplaza el foco desde las conductas del profesor y el alumno hacia los pensamientos del primero (Clark y Peterson, 1986; Schavelson y Stern, 1981; Marcelo, 1987). La afirmación del conocido artículo de Clark y Peterson (1986) “La conducta de los profesores está sustancialmente influida e incluso determinada por los procesos de pensamiento de los profesores”, sintetiza la posición teórica de este enfoque. Se entiende al profesor como un sujeto estratégico que toma decisiones a partir de las teorías y creencias antes, durante y después de la interacción con los alumnos (Martín y Cervi, 2006: 419).

8. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

8. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

Si consideramos la propuesta de Herrán (2014) es porque creemos en la profundidad ética de los constructos que abarca. Todos ellos delatan la preeminencia del ser humano y pone en el discurso y la reflexión pedagógicas, la validación de los temas que a los ojos de la cultura occidental parecieran innecesarios o incluso impropios de la educación, luego de la Pedagogía.

Tanto los profesores como los estudiantes de Pedagogía tienen un discurso recurrente cuando se les consulta sobre la relevancia de estos temas, pero también, de la incapacidad actual de los centros universitarios de observarlos y darle la importancia que deberían en la formación de los profesores. Todos ellos apuntan al modelo universitario que los guía y a la sociedad en su conjunto que ha generado personas poco conscientes de su rol.

No es menor cuando vemos que las consultas sobre el ser humano generan a lo menos curiosidad, pero, ante todo, un deseo sincero de poder conversar sobre ello y sus alcances para la profesión docente. No está planteado en la cotidianeidad de las conversaciones de los profesores y eso lo hace más atractivo para ellos. Sin embargo, no se trata de si es atractivo o no lo es, se trata de la valoración que al estar asociado a la profesión debería promover el conocimiento humano, siendo algo que no se visualiza en los programas de formación docente.

A la luz de los resultados de la investigación y tomando las preguntas que guiaron el estudio, es posible establecer:

1. ¿Contemplan los programas de formación inicial docente asignaturas asociadas a la formación de la persona?

Revisadas las mallas curriculares con las que se forman los profesores en tres universidades de la ciudad de Temuco, encontramos que los programas están basados en el paradigma positivista con algunas características del paradigma naturalista. Se centran en un modelo de competencias o de reflexión e indagación. No era el objetivo de este estudio profundizar en el tema de los modelos de competencias, sólo decir que hasta ahora no existen resultados concluyentes respecto de su

eficacia. Sabemos que este modelo surgió, como tantos otros, desde la ciencia económica y que es funcional a un modelo productivo pos revolución industrial. Pero que aplicado a la educación tiene sus desventajas. No obstante lo anterior, a falta de otra conceptualización, hemos utilizado el concepto de competencias blandas o genéricas para hacer alusión a aquellas características personales y psicológicas de la formación de los profesores y las personas en general. Los profesores fueron bastante críticos respecto de ambos modelos. Ambos no logran operacionalizarse en la práctica, lo cual distancia el propio modelo de los objetivos de la misma universidad.

Al respecto, encontramos que las universidades no logran bajar su misión, visión y principios que se declaran en los proyectos educativos, a los docentes y estudiantes, de manera de promover algunos temas sobre la persona. Se destaca que cada profesor que hace clases en la universidad le da la impronta que desee, incluso de manera antojadiza a la asignatura, lo cual limita las posibilidades de transmitir los valores que las universidades promueven y con ello, algunos temas relacionados con aprendizajes de sí mismo.

Las asignaturas asociadas a la formación de las respectivas asignaturas según la especialidad escogida, son las que mayormente completan el curriculum, con un aproximado de 75%. Mientras que las asignaturas asociadas al aprendizaje de la Pedagogía, tienen menos espacio en la malla curricular, aproximadamente 25%.

Se determinó que en las asignaturas donde se aprende sobre la especialidad, no existen temas, declarados que se puedan asociar al conocimiento personal. Mientras que en las asignaturas del área de la educación es posible encontrar, según los estudiantes y profesores participantes, algunos temas en relación con la reflexión y la emocionalidad. Existen algunas asignaturas como ética profesional, responsabilidad profesional y otras, asociadas al ámbito religioso que se puede relacionar, por ejemplo, al aprendizaje humano. Ramos que generalmente están en los primeros dos años y que al parecer, no están enfocados para la promoción profunda del fenómeno humano.

Los estudiantes colaboradores, dan cuenta de lo que les pasa al ingresar a sus prácticas en las escuelas y liceos, se observa su frustración asociada a las pocas herramientas para enfrentar la complejidad encontrada en la escuela y demandan mayores conocimientos sobre su propia persona

que les permita manejarse mejor antes esas realidades. Se muestran resentidos por el abandono que sienten en sus prácticas y el poco apoyo tanto de los profesores tutores de la universidad, como los profesores mentores de las escuelas donde son acogidos para formarse en la práctica.

Vélaz de Medrano (2009), lo expone así:

Cuando el profesor o profesora se incorpora por primera vez al trabajo en un centro escolar, lo hace con la ilusión y preocupación lógicas en un principiante, generalmente joven, y durante un período no desdeñable su situación y actividad profesional están trufadas del deseo o la necesidad de ser aceptados, de asimilar lo que hacen los compañeros, de aplicar lo aprendido durante la formación inicial, también por la inevitable reproducción de pautas aprendidas durante su propia escolaridad, todo ello mezclado con el temor a no controlar la clase (la disciplina, la atención a demandas y necesidades diversas) y cumplir la programación; en definitiva, se incorpora con una gran inseguridad –que generalmente se afronta y supera en soledad...(Vélaz. 2009:210).

Evidentemente, la soledad con la que enfrentan los profesores practicantes su inicio en el ámbito escolar se refleja en la emocionalidad asociada, por ejemplo, cuando se desarrollaron los grupos focales. Ellos permitieron observar la emocionalidad que se sentían al hablar del tema y con ello explicar esa frustración a partir del abandono y la decepción que los invade debido a las condiciones con las que se encuentran en la realidad. La disociación teoría y práctica, además de la poca consecuencia en el discurso de los mismos profesores universitarios agravan estas emociones, que según la literatura, son poco expansivas y limitan la acción de los docentes.

En conjunto con lo anterior, los profesores universitarios encuentran que efectivamente la formación humana no se encuentra normalizada en los curriculum de formación de los profesores. Critican la manera de hacer universidad desde la persona y si bien, dan algunos indicios de su trabajo con los estudiantes en esta línea, en la entrevista son menos generosos con ellos mismos y entregan una visión similar a la de los estudiantes. Entregando la responsabilidad a la libertad de cada docente para abordar estos temas en su respectiva cátedra, sin seguir necesariamente los lineamientos del proyecto universitario.

Critican explícitamente las condiciones en la que se integran los alumnos las carreras de Pedagogía, teniendo claro que esto obedece a los problemas sociales que tiene nuestro país en la actualidad y la necesidad de generar nuevas formas para abordar este tema.

2. ¿Son la conciencia, el autoconocimiento y las emociones temas relevantes para incorporar en los programas de formación de profesores?

Se descubrió que, tanto los profesores formadores de profesores y estudiantes de Pedagogía, valoran los temas de la conciencia, el autoconocimiento y la emocionalidad en los programas de formación. Que son temas que todo profesor debería trabajar para ser mejor profesional, toda vez que su trabajo se relaciona de manera directa con “formación de personas” y los valores intrínsecamente humanos. No obstante, las universidades están centradas en áreas técnicas relacionadas con las asignaturas y los resultados.

Los profesores hablaron de las deficiencias que tienen las universidades hoy para desarrollar un modelo de formación docente que vaya en esa línea. Como ya dijimos, la individualidad del trabajo docente no logra hacer llegar los grandes lineamientos de la potenciación de la humanidad que las universidades deberían promover. Sin embargo, ellos hablan de los que logran observar conociendo la pobreza de las mallas curriculares en esta área. Lo cual, también dista bastante de lo realmente deberían contener los programas de formación sobre el desarrollo humano.

Es importante, dada la universalidad de la universidad, como dice Ginés (2004), que en la actualidad los estudiantes de Pedagogía tienen su origen en estratos sociales medio y bajos y con mínimas condiciones de entrada a las carreras de Pedagogía, que se hace necesario abordar las creencias que les subyacen a los jóvenes que deciden estudiar Pedagogía. Las características de la mayoría de estos jóvenes deben ser develadas al iniciar su proceso de formación, y sobre esas características poder trabajar “los aspectos humanos de la profesión”. Tomando en cuenta además que la identidad profesional se basa en las creencias y los significados sobre la profesión y la percepción sobre sí mismo y el contexto de trabajo. Con esto, se darían ciertas garantías de resignificar la profesión durante el proceso de formación.

Aquí recordamos las tres etapas didácticas de Herrán (2014) para ganar conciencia y perder ego: condicionamiento (estado actual), descondicionamiento (pérdida), recondicionamiento (estado dialéctico). La libertad del sujeto es posible una vez que se libera de sus ataduras culturales y creencias, para dar paso al recondicionamiento y a la transformación más consciente que las situaciones interiores anteriores.

3. ¿Permitirá la filosofía del lenguaje ayudar a aumentar la conciencia, fomentar el autoconocimiento y aprender emocionalmente de sí mismos, a los futuros docentes?

Creemos que la filosofía del lenguaje, a través de propuestas como la ontología del lenguaje, constituye una oportunidad real para poder promover el conocimiento humano en las carreras de Pedagogía.

Las demandas están asociadas a formar un profesor competente no sólo en los contenidos de la asignatura, cosa fácil si consideramos que en esta sociedad del conocimiento, las fuentes están a disposición de las personas de manera mucho más expedita. Si no además, algo que es mucho más complejo, que tiene que ver con la propia persona.

Las creencias que cada uno de sí mismo, la reflexión sobre la persona, la acción y los resultados. Los juicios aprendidos que cada persona tiene, la emocionalidad que puede limitar la acción del sujeto y la necesidad de cumplir con la promesa implícita de enseñar a ser persona a nuestros estudiantes, nos obliga a asumir la responsabilidad primero con nosotros mismos, luego con los estudiantes que fueron confiados a nosotros, como transmisores y recreadores de la cultura y con ello, los valores de todo un país.

El profesor que se inicia con una emoción de frustración y desencanto, debe ser apoyado para que genere nuevos juicios sobre su profesión y gestione otro tipo de emociones en sí mismo y en los demás. El modelo OSAR es una buena herramienta para evaluar lo que “se está haciendo y siendo”. Es decir, el profesor como “observador” particular que es, dependiendo desde qué espacio se mira a sí mismo y a su profesión, genera realidades posibles para su entorno. Si es capaz de ver tanto las condicionantes visibles como las ocultas se hará más consciente de lo que es y lo que hace, pudiendo incluso generar cambios en el sistema o los sistemas en los que se mueve.

La potencialidad que tiene el lenguaje en los seres humanos no debe pasar inadvertida si queremos generar cambios profundos en las personas. El lenguaje como generador de acción permite que la persona pueda cambiar el tipo de conversaciones que tiene y con ello, las relaciones que establece con los demás.

Las emociones asociadas a la carrera de Pedagogía, tienden a ser poco expansivas. La gestión de la emocionalidad es la principal herramienta de cambio que debería tener un docente que se incorpora en una escuela. Su objetivo debe ser la promoción de emociones que expandan la capacidad de acción de sus estudiantes, pero para ello debe primero trabajar sobre su propia emocionalidad y cambiarla si es necesario.

Profundizar en su persona, en el centro de sí mismo, no es trivial para cualquier ser humano. Hemos dicho que la sociedad cristiano occidental no promueve el autoconocimiento y que el modelo económico tampoco le interesa. Es mejor que sigamos dormidos para ser funcionales al sistema. Por ello, hemos llegado a niveles peligrosos de superficialidad y falta de sentido, o errados en el sentido. Las interpretaciones que hacemos del mundo no nos permiten mirar más allá y por ello nos invade la insatisfacción e infelicidad, los niños y jóvenes son el reflejo de ello. La razón ética está aquí, y consideramos que la ontología del lenguaje permite adentrarse en lo profundo del ser y descubrir desde allí, las razones de la existencia personal y colectiva.

Trabajar sobre las conversaciones que tenemos, nos puede llevar a ver la importancia de los otros en nuestra vida y la importancia además de cuidar las relaciones que generamos a partir de ellas. Como ponemos a disposición del otro todo nuestro ser, pensamos que podemos descubrir nuevos espacios del ser mediante ellas y a través de su diseño es posible transformar nuestro ámbito relacional.

Además, tomando en cuenta que los profesores practicantes tienden a reproducir las mismas formas de hacer clases dado que han sido sometidos a esas prácticas por muchos años, es fundamental poder desaprender las formas de hacer que tienen los docentes. Para ello se debe trabajar sobre los juicios y los repertorios que los profesores tienen. Para ello, la universidad debería poder desmontar viejas y tradicionales prácticas y ayudar a reconstruir nuevas formas de hacer.

Por la complejidad de los procesos de formación de profesores, hoy no basta con pensar solamente en un modelo centrado en características técnicas de cada asignatura. La filosofía, el lenguaje, la sociología, la psicología, la neurociencia, son ciencias que deben necesariamente ser un aporte para la formación de docentes en la actualidad. Creemos que con una mirada cada vez más transdisciplinar es posible educar a un profesor mucho más íntegro y que satisfaga las necesidades sociales y de los estudiantes.

Si la formación, según Sayago (2003), compromete todas las dimensiones del desarrollo personal-social del ser humano en un aprendizaje constante cuya orientación fundamental es transformar los sujetos, entonces no sirve la educación profesional que hoy tenemos en las universidades.

Las competencias genéricas de las que nos habla Echeverría (2009), son posibles de incorporar a la formación de profesores y con ello, aprovechar la condición generadora del lenguaje para profundizar en el conocimiento humano. La capacidad que tenga un profesor para descubrir sobre propia escucha y su escucha hacia los demás, entregaría elementos relevantes para producir resultados distintos con sus estudiantes y con su entorno. Si un profesor logra reconocer sus emociones y con ellos gestionar la emocionalidad de sus estudiantes, seguro obtendrá mayores satisfacciones sobre su autoeficacia y su relación con los alumnos sería diferente. Si un docente pudiera reconocer el tipo de conversaciones que genera con sus apoderados y es capaz además de intervenir en ellas para mejorar la relación con ellos, sería mucho más gratificante su trabajo y su grado de frustración podría disminuir.

Además si pudiera trabajar sobre los juicios que lo han acompañado y poder cambiarlos, sería una posibilidad de ampliar su accionar en su vida personal y profesional.

Estamos convencidos que la formación humana del profesor puede sacar a la educación de la instrumentalización que en la que se ha sumergido producto de la superficialidad de los modelos imperantes. Además de entregarle nuevas herramientas al profesor para que pueda humanizarse a sí mismo y con ello a sus estudiantes.

9. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y EXPECTATIVAS PARA POSIBLES INVESTIGACIONES

- Dadas las condiciones de tiempo que siempre limitan el accionar del investigador, el trabajo de campo fue bastante limitado. Hubiese sido enriquecedor realizar observaciones en aula que permitieran profundizar no sólo en lo que creían los profesores universitarios que hacían en sus clases, sino además poder verlos en acción respecto de la formación personal de los estudiantes.
- Los estudiantes pudieron manifestar su sentir sobre la experiencia de insertarse en las escuelas y liceos, a través de los focus group. Cada estudiante pudo manifestarse en grupo, y si bien se dio espacio de mucha confianza, creemos que se hubiese podido profundizar un poco más a través de entrevistas personales de los estudiantes en práctica.
- De los análisis de las mallas curriculares se obtuvieron datos importantes sobre algunas asignaturas asociadas a la formación personal. El hecho de saber a través de los estudiantes la superficialidad de su planteamiento, nos lleva a pensar en una posible exploración en esos ramos para ver la manera de abordarlos en las respectivas universidades.
- Por tratarse de temas novedosos, bien poco explorados, bien ignorados, bien excluidos en la formación de profesores, creemos que se abren grandes espacios y honduras para seguir indagando en la manera de instalar estos temas en la formación de docentes.
- Sabiendo que la ontología del lenguaje se visualiza como una manera de promover el autoconocimiento de la persona en general y del profesor en particular, es posible realizar una propuesta de intervención a través de la ontología del lenguaje como propuesta teórica y del coaching ontológico como propuesta práctica para la intervención en la persona del profesor. Este último tema no abordado en este estudio pero con grandes posibilidades de ser incorporado en el curriculum de formación inicial y continua de los profesores.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J., & Badii, M. (2007). La conciencia cuántica como enfoque de estudio de la ética y de las ciencias sociales: Una nueva propuesta de investigación científica para las universidades. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 2 (2) 1-25.
- Agencia de Calidad de la Educación. www.agenciadecalidad.cl
- Aranzueque, G. (1997). *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur*. Cuaderno Gris, trad. de G. Aranzueque, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, Texto denominado: Narrativa, fenomenología y hermenéutica.
- Ávalos, B. (2004). *La Formación Docente Inicial*. Recuperado el 10 de noviembre de 2014, desde: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Ávalos, B., Cavada P., Pardo M., & Sotomayor C. (2010). La Profesión Docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos XXXVI*. (1) 235-263.
- Ávalos, B. & Sotomayor, C. (2012). Como ven su identidad los docentes chilenos. *Centro de Investigación avanzada Universidad de Chile*. 51 (1) 77-95.
- Bengoa, J. (2009). *De Heidegger a Habermas: Hermenéutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea* (2ª ed.). Barcelona: Herder.
- Bloch, S. (2002). *El alba de las emociones*. Santiago de Chile: Editorial Grijalbo.
- Böhm, W., & Schiefelbein, E. (2008). *Repensar la Educación*. Santiago. Editorial Andrés Bello.
- Bou, J. (2009). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula* (3a ed.) Madrid: Editorial Club Universitario.
- Bravo D., Peirano D., Falck, A. (2006). Departamento de Microdatos, Departamento de Economía de la Universidad de Chile, Gobierno de Chile.
- Buxarrais M., & Martínez M.(2009). Educación en valores y Educación Emocional; Propuesta para la acción Pedagógica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 10 (2).
- Cegarra, J. & Rodrigo- Moy, B. (2004). Desaprendizaje individual: Un paso previo a la creación del capital relacional. *Revista Scielo*, 17 (27) 11- 32.
- Centros de Estudios MINEDUC. (2012). Estadísticas de la Educación 2012. Santiago. Ministerio de Educación. Recuperado 10 de agosto de 2014 de http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Estadisticas/Estadisticas_de%20la%20Educacion_2012.pdf
- Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile (2015). Docentes en Chile: qué dice la evidencia. Recuperado el 30 de mayo de 2015. www.ciae.uchile.cl

- Cid-Sabucedo, Alfonso., Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15 (2) 1-29.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1) 61-71.
- Contreras G., Villalobos A. (2010). *La Formación de profesores en Chile: Una mirada a la profesionalización docente*. Recuperado el 15 de noviembre de 2014, desde http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942010000300006&script=sci_arttext
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. www.consejoderecotes.cl
- Contreras, M. (2005). *Aprender a desaprender en la búsqueda de un aprendizaje transformativo*. Gobierno de Chile. Departamento de Economía. *Encuesta Longitudinal de Docentes 2005: Análisis y Principales Resultados*. Santiago. Ministerio de Educación.
- Cox, Huidobro. *Políticas educacionales en Chile*. Rescatado el 05 de junio de 2014 de [http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1207141139Las Políticas Educacionales.pdf](http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1207141139Las%20Políticas%20Educacionales.pdf)
- Damasio, A. (1999). *El Error de Descartes: La razón de las emociones* (3a ed.). Santiago: Editorial Andrés Bello.
- De la Herrán, A. (1999). Claves para la formación total de los profesores. *Tendencias Pedagógicas* (4) 37-58.
- De la Herrán, A. (2009). Estadios de Evolución Docente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 375-415.
- De la Herrán, A. (2014). *Creatividad y formación radical e inclusiva: cuando la creatividad no sirve para nada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- De la Herrán A. (2014). Enfoque Radical Inclusivo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (2), 163-264.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI. Francia: Editorial Santillana.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. www.demre.cl
- Denett, D. (1995) *La conciencia explicada*”. *Una teoría interdisciplinar* (1era edición). España: Editorial Paidós.
- De Tezanos A. (2007). Formación de Profesores: Una reflexión y una Propuesta. *Revista Pensamiento Educativo* 41, (2) 57-75.
- Donoso, S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado? *Revista Brasileira de Educação*, 13, (39) 437-593.

- Educar Chile. (2015). Mapa de la formación docente en Chile: institutos profesionales y centros de formación técnica. Recuperado el 18 de julio de 2015 de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=134850>
- Edwards, V. (1994) El currículum y la práctica pedagógica. Análisis de dos contextos en la formación pedagógica en Chile. Universidad Católica de Chile http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/I+I/curriculum_practicapedagogica_formacion_docente_edwadrs.pdf
- Edwards, V. Hacia la construcción del perfeccionamiento docente. Coordinadora Académica del P.I.I.E., con la colaboración de Rodrigo Vera, Experto UNESCO <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/6595.pdf>
- Edwards V. (1992). *Cómo aprende y como enseña el docente*: Un debate sobre el perfeccionamiento PII. Instituto de colaboración Iberoamericana. Santiago de Chile.
- Echeverría, R. (2009). *Ontología del Lenguaje*. Argentina: Ediciones J.C.SAEZ editor.
- Echeverría, R. (2007). *Por la senda del pensar ontológico*. Santiago: Ediciones LOM.
- Echeverría, R. (2009). *El observador y su mundo*, volumen II. Ediciones J.C.SÁEZ.
- Escudero, J. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación* (350).
- Esquivel, L. (2001). *El Libro de las Emociones* (1a.ed). Edición virtual www.e-libro.net.
- Ferrer, U. (2002). *Que significa ser persona*. Madrid. Ediciones Palabra.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata S.L.
- Fullan, O. (1987) Filosofía de la educación: concepto y límites. Universidad Autónoma de Barcelona, Vol. 11.
- Gairín, j & Sánchez, S. (2011) Encuesta Longitudinal de Docentes 2005: Análisis y principales Resultados. Municipalidad de Coyhaique. Municipio y Educación: Reflexiones, experiencias y desafíos.
- García Huidobro J. (2011). La Formación Docente hoy. *Política Educativa* (43) 1-22.
- Garcia, M. Lubián P. Morena, A. La investigación biográfico narrativa en educación. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I BN_Trabajo.pdf
- García González, M. (2008) *Efecto de la formación inicial docente sobre la transformación de las creencias epistemológicas y de las creencias acerca de la buena enseñanza, de los estudiantes*

de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Tesis de Magister Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica, Santiago, Chile.

- Ginés Mora J. (2004). La necesidad del cambio Educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación* (35) 13-37.
- Gobierno de Chile. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (2011). *¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios?* Santiago. Ministerio de Educación.
- Gómez, A. & Romero, J. (2009) Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: memoria y olvido. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1) 232-295.
- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-26). Madrid: Mc-Graw-Hill Interamericana.
- Guede, D. & Moreira, V. (2009). El método Fenomenológico Crítico de Investigación con base en el Pensamiento de Merleau-Ponty; Universidad de Estadual do Piauí Brasil- Universidad de Fortaleza Brasil. *Revista Scielo terapia Psicológica*, 27 (2) 247-257.
- Hashimoto, E. (2013). *Un enfoque metodológico alternativo para investigar en educación*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma, Madrid, España.
- Hernández R., Fernández C. & Baptista P. (2000). *Metodología de la Investigación*. México: Ediciones McGrawHill.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos* (28) 31-45.
- Imbernón Muñoz, F. (2001). La Profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En *la Función Docente*, Madrid: Editorial Síntesis, (pp.27-45).
- Instituto superior de inteligencia emocional. (SF). *Educación*. Recuperado el 10 de marzo desde http://www.isie.es/noticias/coaching_emocional.php
- Jiménez R. (2012). Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4) 101–112.
- Jiménez R. (2012). Investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16 (1) 238-252.

- Jung, C. (2008). *Los complejos y el inconsciente*. Editorial Alianza.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2009). De la reflexión a presencia y la atención: 30 años de acontecimientos relacionados con el concepto de reflexión en el maestro educación. Recuperado el 07 de agosto de 2014, de <http://translate.google.cl/translate?hl=es-419&sl=en&u=http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/EARLI%2520paper.pdf&prev=/search%3Fq%3DMeijer,%2BKorthagen%2B%2BVasalos,%2B2009,%26biw%3D1366%26bih%3D673>
- Leal, F. Efectos de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. Recuperado el 09 de agosto de 2014, de <http://www.rioei.org/deloslestores/803Leal.PDF>
- Llinás, R (2003). *El cerebro y el mito del Yo*. Colombia: Editorial Norma.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1) 1-25.
- Marcelo García, M. (2001). La Función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. En *La Función Docente*, Madrid: Editorial Síntesis, (pp.9-26).
- Martín y Cervi (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En Nora Scheuer, Juan Ignacio Pozo, María del Puy Pérez Echeverría, María del Mar Mateos, Elena Martín Ortega, Montserrat de la Cruz: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp.419-434). España: Editorial Graó.
- Martínez-Otero, V. (2005). Mejora de la formación del profesorado a través del discurso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6) 57-61.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje*. En *Educación y Política*. Chile: JC Sáez Ediciones.
- Maturana, H. & Varela, F. (2002). *El árbol del conocimiento* (16° edición). Santiago: Editorial Universitaria.
- Maturana H. y Dávila X. (2011) "El liderazgo en las empresas debe dejar paso a un modelo basado en el consenso y la colaboración". Recuperado el 13 de junio de 2014, de <http://matriztica.cl/wp-content/uploads/2011/02/ObservatorioRRHH.pdf>
- Maturana H. & Davila X. (2013). *Reflexiones inesperadas*. Chile: Escuela Matriztica
- Maturana H. y Dávila X., La era de co-inspiración y la colaboración. En *revista Somos Encuentro*, 16 de agosto de 2013.
- Meckes, L & Hurtado, C. (2014) Los nuevos profesores en Chile: ¿Quién los contrata, qué aprenden y cuán efectivos son? *Notas para educación* (16) 1-8.
- Mella, O. (2000). Grupos Focales ("Focus Groups). Técnica de investigación cualitativa. Cide.

- Mizala, A. (2011). *Determinantes de la elección y deserción en la carrera de Pedagogía, Centro de Investigación avanzada en educación*. Universidad de Chile. Proyecto FONIDE. Universidad de Chile. Proyecto UCH- 1201. *Concurso de Convenio de Desempeño 2013- 2015*.
- Moratalla T. (2001). La fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur: mundo de la vida e imaginación. *Revista Científica de la UNE* (3).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. FRANCIA: UNESCO.
- Nuñez, L. (2008). Pedagogía Emocional: Una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Revista cuestiones pedagógicas*, 65- 80.
- Ojeda, C. (2001). Francisco Varela y las ciencias cognitivas. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 39 (4) 286- 295.
- Osorio, F. (1998). El Método Fenomenológico: aplicación de la epoché al sentido absoluto de la conciencia. *Revistas U.Chile* (3), 50- 63.
- Osho (s.f). *Conciencia, la clave para vivir en equilibrio*. Libro dot. com.
- Osho (2010). El libro del ego. <http://nytz.files.wordpress.com/2012/09/el-libro-del-ego-osho.pdf>
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. Editorial La Muralla, S.A.
- Peña, A., Molina, A. & Luque, A. (1996). Autoconciencia del conflicto cognitivo en el docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0).
- Pinchas. T. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. Profesorado. Universidad Hebrea de Jerusalén. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2).
- Pinto, R. (2008) "El Currículum Crítico"; Ediciones Universidad Católica de Chile; Santiago de Chile.
- Pokewitz, T. (1994). Políticas, Conocimiento y Poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación* (305).
- Quintana, S. (2003). La formación inicial de docentes y la práctica profesional. *Revista de educación* (350).
- Rajano, T. (2008). Las transformaciones históricas de yo, sobre La hermenéutica del sujeto de Michel Foucault. *Revista YOUKALI, Revista Crítica sobre de las artes y el pensamiento* (5) 133- 142.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en

- el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (27) 269- 292.
- Rodríguez, A. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación* (355) 355- 379.
 - Rodríguez G., Gil J. & García E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
 - Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Revista Calidad en la educación* (39).
 - Sadovnik, A. (2001). "Basil Bernstein" (1924-2000), Perspectivas. *Revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación). XXXI, (4), 687-703.
 - Sayago Q. (2003). *La formación inicial de docentes y la práctica profesional*. Rescatado el 18 de enero de 2015 desde <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8900/ZSCapituloIDef.pdf?sequence=5>
 - Sauval, M. (1994). El olvido del ser. Lectura y comentario de "La doctrina de Platón sobre la verdad", de Martín Heidegger. *Revista Acheronta*. (1)
 - Santos, M. (2008). La Pedagogía de Paulo Freire: de la situación límite al dialogo como utopía. *Revista Iberoamericana de educación*. (46).
 - Senge, P. (1992): *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
 - Sotomayor-Echenique, C.; Coloma-tirapegui, C. J.; Parodi-Sweis, g.; Ibáñez-Orellana, R.; Cavada-Hrepich, P. & gysling-Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de Pedagogía sobre su formación inicial. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11) 375-392.
 - Teilhard de Chardin, P. (1974a). Las direcciones del porvenir. Madrid: Taurus.
 - Universidad Autónoma de Temuco. www.uaautonoma.cl
 - Universidad Católica de Temuco. www.uct.cl
 - Universidad de La Frontera. www.ufro.cl
 - Varela, F. (1999). *El fenómeno de la vida: Cuatro pautas para el futuro de las ciencias cognitivas*. Recuperado el 13 de enero de 2014 file:///C:/Users/Soldad/Downloads/86393468-Francisco-Varela-2000-El-Fenomeno-de-la-Vida_1.pdf
 - Vélaz, de Medrano C. (2009). Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1) 210- 229.

- Waissbluth, M. (03 de julio, 2013) El Ninguneo. La Tercera. Recuperado el 08 de julio de 2013, desde <http://voces.latercera.com/2013/07/03/mario-waissbluth/el-ninguneo/>
- Westbrook, R. (1993) John Dewey. *Revista trimestral de educación comparada*, 13 (1-2), 1-11.
- Zuluaga, O. Osorio.A. Avecedo, V & Osorio, D. La Pedagogía de John Dewey. *Revista Educación y Pedagogía* (10 y 11) 20-30.

ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO

Investigación Educativa

**La formación personal del futuro profesor:
Un estudio desde el enfoque radical e inclusivo
y la ontología del lenguaje**

Estimados (as):

El siguiente cuestionario se adscribe a una Tesis Doctoral desarrollada con la Universidad Autónoma de Madrid (España). El objetivo es “Conocer los programas de formación de profesores en Universidades de Temuco, analizando los contenidos relativos a la formación personal de los futuros docentes.”

Le agradecería responder de la manera más honesta posible refiriéndose a las clases que usted imparte a estudiantes de Pedagogía.

El cuestionario es anónimo y la información será tratada con confidencialidad.

Muchas gracias

2015

Rosa Campusano Varas
Profesora de Historia y Geografía
Mag. En Educación
Coach Ontológico

Instrucciones

Este cuestionario está elaborado para ser respondido por los profesores universitarios que trabajan en la formación de profesores de cualquier asignatura, taller o módulo.

Se compone de dos partes. La primera requiere la información para establecer su propio perfil. La segunda contiene preguntas que deberá responder marcando una cruz.

I. Perfil docente

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene formando profesores?

Menos de 5 años _____

Entre 5 y 8 años _____

Más de 8 años _____

2. ¿Usted es? hombre _____ mujer _____

3. ¿Cuántos años lleva trabajando en la institución actual?

Menos de 5 años _____

Entre 5 y 8 años _____

Más de 8 años _____

4. Asignatura, módulo o taller que imparte:

a. _____

b. _____

c. _____

II. Señale la opción (tan sólo una) que represente mejor su trabajo docente.

1. Nunca

2. A veces

3. Con frecuencia

4. Siempre

Preguntas (C)				
Usted en sus clases, enseña a sus estudiantes a:	4	3	2	1
56. Actuar de manera autónoma y flexible.				
57. Aprender continuamente a ser docentes.				
58. Reflexionar sobre “el ser docente”.				
59. Hacerse consciente de sus emociones, su cuerpo y su lenguaje.				
60. Dar nuevos significados a las experiencias vividas.				
61. Ganar lucidez en experiencias pasadas y presentes.				
62. Ganar en conciencia de sus propias acciones.				

Preguntas (E)				
Usted en sus clases, enseña a sus estudiantes a:	4	3	2	1
63. Aceptar distintos puntos de vista				
64. Comprender que existen otras formas de ver y actuar que pueden ser mejores que las propias.				
65. Conocer que existen sistemas diferentes y mejores a los propios				
66. Reconocer el error y corregir.				
67. Actuar más en beneficio social que en el personal.				
68. Actuar para los otros.				
69. Desprenderse de egoísmos, ambiciones y soberbias.				
70. Dejar entre paréntesis los juicios sobre las personas, sobre sí mismo y el mundo que les rodea.				
71. Perdonar como un valor relevante en la vida.				

Preguntas (M)				
Usted en sus clases, enseña a sus estudiantes a:	4	3	2	1
72. Reconocer sus condicionamientos religiosos, culturales, familiares.				
73. “Ser auténticos/as”.				
74. Dejar a un lado el sentimiento de competitividad.				
75. Asumir sus deberes tanto como sus derechos.				
76. Dejar a un lado los estereotipos de diversa índole.				
77. Promover su auto-indagación y auto-conocimiento				
78. Volcar su pensamiento a sí mismo y menos al exterior				
79. Disminuir sus opiniones duales o polarizantes (Ej: bueno/malo, simple/complejo).				
80. Cuestionar sus propias verdades.				
81. Reconocer cuándo está actuando de manera poco ética.				
82. Reconocer su mala praxis y errores como fuentes de aprendizaje.				
83. Compartir sus errores con otros en un contexto de mejora continua.				

84. Disfrutar cuando sus estudiantes aprenden.				
85. Disfrutar del acto de enseñar.				
86. Disfrutar del desafío de diseñar clases.				
87. Disfrutar de su propia creatividad y la de sus estudiantes.				

Preguntas (A)				
Usted en sus clases, enseña a sus estudiantes a:	4	3	2	1
88. Amar su profesión.				
89. Comprometerse con el trabajo bien hecho.				
90. Ser honestos al ejercer su profesión.				
91. Pensar de manera crítica sobre la institución en la que se desempeña.				
92. Relacionar su tarea didáctica con la mejora social.				
93. Reconocerse como referente para sus estudiantes y colegas.				
94. Actuar con optimismo en su vida personal y profesional.				
95. Actuar con compromiso y responsabilidad moral ante sus estudiantes.				
96. Sensibilizarse con las múltiples formas en que se manifiesta la diversidad.				
97. Vivir en equilibrio y estabilidad emocional.				
98. Mejorar su capacidad para escuchar.				
99. Tener seguridad en sí mismos.				
100. Expresar sin temores sus sentimientos y emociones.				
101. Generar trabajos desafiantes para usted y sus alumnos.				

Preguntas (H)				
Usted en sus clases, enseña a sus estudiantes a:	4	3	2	1
102. Valorar el conocimiento de sí mismo para ser mejor docentes.				
103. Dedicar tiempo a conocerse a sí mismo.				
104. Ser bondadosos y humildes con sus conocimientos.				
105. Constituirse en ciudadanos universales.				
106. Dejar de lado los nacionalismos exacerbados.				
107. Actuar con menos etnocentrismo.				
108. Trabajar en cooperación con otros.				
109. Sentirse parte de un proyecto humano común.				
110. Educar desde y para la humanización de la persona y la sociedad.				

Espacio para comentarios

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 2: VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Resultados de la validación del cuestionario

MD: Medianamente pertinente / importante. Considera los números de la escala del 2 al 4.

Frecuencia

Pregunta	Pertinencia			Importancia			No se entendió
	Nada 1	MD 2-3-4	Muy 5	Nada 1	MD 2-3-4-	Muy 1	
1			7			7	
2		1	6			6	1
3			7			7	
4		2	5		2	5	
5		1	6		1	5	1
6		2	5		1	6	
7		2	5			7	
8		1	6			7	
9			7			7	
10		1	6			7	
11			7			7	
12			7			7	
13		1	6		1	6	
14			7			7	
15			7			6	1
16		2	5		1	6	
17		5	2		2	5	
18			7	1		6	
19		2	5		2	4	1
20			7			7	
21			7			6	1
22			7			7	
23	1	3	3	1	1	5	
24		1	6		1	6	
25		2	5			7	
26			7			7	
27			7			7	
28		1	6			7	
29			7			7	
30		1	6		1	6	
31		2	5		2	5	
32			7			7	

33		1	6		1	6	
34			7			7	
35			7			7	
36		1	6			7	
37			7			7	
38		3	4		4	3	
39			7			7	
40			7			7	
41			7			7	
42		1	6			7	
43		1	6			7	
44			7			7	
45		2	5		2	5	
46			7			7	
47			7			7	
48		1	6		1	6	
49			7			7	
50		1	6		1	6	
51		1	6		1	6	
52		2	5		1	6	
53			7			7	
54			7			7	
55			7			7	

Comentarios del cuestionario

- Cuestionamiento sobre “amar la profesión” por las condicionantes que limitan la misma.
- “Todos somos juzgados por nuestras pautas valóricas y eso hace que no podamos ser ejemplos”

Validación de cuestionario

Investigación Educativa

**La formación personal del futuro profesor:
Un estudio desde el enfoque radical e inclusivo
y la ontología del lenguaje**

Estimados (as):

El siguiente cuestionario se adscribe a una Tesis Doctoral desarrollada con la Universidad Autónoma de Madrid (España). El objetivo es “Conocer los programas de formación de profesores en Universidades de Temuco, analizando los contenidos relativos a la formación personal de los futuros docentes.” Este instrumento será aplicado a profesores de que trabajan en carreras de Pedagogía.

Para esta validación el requerimiento es evaluar la pertinencia y el grado de importancia de cada una de las preguntas. Entendiendo:

- La pertinencia: contribuye al cumplimiento de los objetivos planteados.
- La Importancia: el valor que le atribuye a preguntar sobre ese tema.

También pude marcar en el casillero: si se acepta, se modifica o se rechaza la pregunta. Por último, hay espacio para realizar observaciones, sugerencias o comentarios, por pregunta y de modo general.

Muchas gracias

2015

Rosa Campusano Varas
Profesora de Historia y Geografía
Mag. En Educación
Coah Ontológico

Preguntas (C)	Grado de pertinencia					Importancia					A c e p t a r	M o d i f i c a r	R e c h a z a r	Observaciones/sugerencias
	Nada				Much o	Nada				Muy				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Usted en su clases, enseña a sus estudiantes a :														
1. Actuar de manera autónoma y flexible.														
2. Seguir aprendiendo a ser docentes.														
3. Reflexionar sobre “el ser docente”.														
4. Hacerse consciente de sus emociones, su cuerpo y su lenguaje.														
5. Dar nuevos significados a las experiencias vividas.														
6. Ganar lucidez en experiencias pasadas y presentes.														
7. Ganar en conciencia de sus propias acciones.														

Preguntas (E)	Grado de pertinencia					Importancia					A c e p t a r	M o d i f i c a r	R e c h a z a r	Observaciones/sugerencias
	Nada				Much o	Nada				Muy				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Usted en su clases, enseña a sus estudiantes a :														
8. Aceptar distintos puntos de vista														
9. Comprender que existen otras formas de ver y actuar que pueden ser mejores que las propias.														
10. Conocer que existen sistemas diferentes y mejores a los propios														
11. Reconocer el error y corregir.														
12. Actuar más en beneficio social que en el personal.														
13. Actuar para los otros.														
14. Desprenderse de egoísmos, ambiciones y soberbias.														
15. Soltar juicios.														
16. Perdonar.														

Preguntas (M)	Grado de pertinencia					Importancia					A c c e p t a r	M o d i f i c a r	R e c h a z a r	Observaciones/sugerencias
	Nada				Much o	Nada				Muy				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Usted en su clases, enseña a sus estudiantes a :														
17. Reconocer sus condicionamientos religiosos, culturales, familiares.														
18. “Ser auténticos/as”.														
19. Soltar el sentimiento de competitividad.														
20. Asumir sus deberes tanto como sus derechos.														
21. Soltar estereotipos de diversa índole.														
22. Promover su auto-indagación y auto-conocimiento														
23. Volcar su pensamiento a sí mismo y menos al exterior														
24. Disminuir sus opiniones duales o polarizantes (Ej: bueno/malo, simple/ complejo).														
25. Cuestionar sus propias verdades.														
26. Reconocer cuándo está actuando de manera poco ética.														
27. Reconocer su mala praxis y errores como fuentes de aprendizaje.														
28. Compartir sus errores con otros en un contexto de mejora continua.														
29. Disfrutar cuando sus estudiantes aprenden.														

30. Disfrutar del acto de enseñar.													
31. Disfrutar del desafío de diseñar clases.													
32. Disfrutar de su propia creatividad y la de sus estudiantes.													

Preguntas (A)	Grado de pertinencia					Importancia					A c c e p t a r	M o d i f i c a r	R e c h a z a r	Observaciones/sugerencias
	Nada				Much o	Nada				Muy				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Usted en su clases, enseña a sus estudiantes a :														
33. Amar su profesión.														
34. Comprometerse con el trabajo bien hecho.														
35. Ser honestos al ejercer su profesión.														
36. Pensar de manera crítica sobre la institución en la que se desempeña.														
37. Relacionar su tarea didáctica con la mejora social.														
38. Reconocerse como ejemplo para sus estudiantes y colegas.														
39. Actuar con optimismo en su vida personal y profesional.														
40. Actuar con compromiso y responsabilidad														

moral ante sus estudiantes.														
41. Sensibilizarse con las múltiples formas en que se manifiesta la diversidad.														
42. Vivir en equilibrio y estabilidad emocional.														
43. Mejorar su capacidad para escuchar.														
44. Tener seguridad en sí mismos.														
45. Expresar sin temores sus sentimientos y emociones.														
46. Generar trabajos desafiantes para usted y sus alumnos.														

Preguntas (E)	Grado de pertinencia					Importancia					A c e p t a r	M o d i f i c a r	R e c h a z a r	Observaciones/sugerencias
	Nada				Much o	Nada				Muy				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Usted en su clases, enseña a sus estudiantes a :														
47. Valorar el conocimiento de sí mismo para ser mejor docentes.														
48. Dedicar tiempo a conocerse a sí mismo.														
49. Ser bondadosos y humildes con sus conocimientos.														
50. Constituirse en ciudadanos universales.														
51. Soltar nacionalismos exacerbados.														
52. Actuar con menos etnocentrismo.														

53. Trabajar en cooperación con otros.														
54. Sentirse parte de un proyecto humano común.														
55. Educar desde y para la humanización de la persona y la sociedad.														

Espacio para comentarios

Muchas gracias por su colaboración